POLONISTA

Dwumiesięcznik
poświęcony sprawom nauczania języka polskiego

Rok XI — Zeszyt III

Maj — czerwiec
1947

ŁODŹ 1947

Oddział Łódzki Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza

SPÓŁDZIELNIA WYDAWNICZA „POLONISTA"

TREŚĆ ZESZYTU III:

Redaktor: *Jan Zugmunt Jakubowski (Łódź)*

Komitet Redakcyjny: *Eugeniusz Sawrymowicz (W-wa), Arkadiusz Mirkowicz (Łódź)*

Wydane z zasiłku Ministerstwa Oświaty

Prenumerata roczna wraz z przesyłką pocztową *360 zł*

Cena pojedynczego numeru *60 zł*

Adres Redakcji: *J. Z. Jakubowski, Łódź, Bednarska 24 m. 70*

Adres Administracji: Narutowicza 58, tel. 140-82. Godziny urzędowania: od g. 14 do 15 codziennie. Ze wszystkimi sprawami dotyczącymi administracji czasopism Polonista i Życie Literackie (również przesyłki pocztowe i pieniężne) należy zwracać się pod wyżej wskazanym adresem

Prenumeratę i wszelkie należności prosimy wpłacać na konto PKO VII — 1078 Spółdzielnia Wydawnicza „Polonista"

Zarząd czynny w poniedziałki od g. 17 do 19 Narutowicza 58, tel. 140-82

Jan Trzynadlowski

ELEMENTY TEORII LITERATURY W SZKOLE PODSTAWOWEJ

Uwagi wstępne

Literatura należy do przodujących zjawisk w dziedzinie kultury każdej społeczności, jako wyraz poglądu na świat, warunków życia politycznego i socjalnego, dążeń społecznych do lepszych form zbiorowego bytu i wreszcie jako objaw świadomego doskonalenia estetycznych walorów języka. Zorganizowane w wyższe zestroje twory językowe przybierają postać utworów literackich i zmieniają się z zestrojów praktyczno-informatywnych w artystyczne dzieła sztuki słowa.

Literatura to najsilniejszy oręż w walce o postęp i rzetelny dokument samoświadomości poszczególnych epok historycznego i społecznego rozwoju. Idee zawarte w utworach literackich, wykwitając z warunków, w jakich powstały, nie mogą pozostać jedynie „uwiecznione" w dziele, ale muszą w dalszym ciągu oddziaływać na odbiorców, w określony sposób formować ich świadomość. „Idea staje się realną siłą, gdy opanowuje masy" — to trafne sformułowanie leży u podstaw współczesnego postulatu spopularyzowania dobrej literatury w najszerszych kręgach społeczeństwa, upowszechnienia czytelnictwa, uczynienia z mas ludowych świadomych odbiorców literatury.

Ważnym krokiem do tego upowszechnienia czytelnictwa jest odpowiednie przygotowanie odbiorców literatury, właściwe wykształcenie w zakresie orientowania się w podstawowych zagadnieniach budowy utworu literackiego. Czytelnik odpowiednio przysposobiony do lektury — świadomy tego, czym jest dzieło literackie jako celowo zorganizowany wytwór artystyczny — będzie rozsądnym czytelnikiem, pełnowartościowym konsumentem dóbr kulturalnych.

Ministerialny program nauczania języka i literatury polskiej w szkole podstawowej uwzględnia w wysokim stopniu ten punkt widzenia, wprowadzając obowiązkową naukę elementów teorii literatury w klasach VI, VII i VIII. Odpowiednie rozplanowanie i stopniowanie w gruncie rzeczy bogatego i skomplikowanego materiału wprowadza ucznia w istotę zasadniczych zagadnień, odsłaniając przed nim zasadę organizacji utworu literackiego i prawa rządzące wytworami sztuki słowa. Przytoczony niżej szereg uwag ma na celu rozpatrzenie programu ministerialnego z punktu widzenia nauki elementów teorii literatury w szkole podstawowej wraz ze wskazaniami praktycznymi, jak program ten zrealizować.

1. Podział zagadnień i metoda nauczania

Rozważania teoretyczne nad budową utworu literackiego z jednej strony, z drugiej zaś nad zagadnieniem rodzaju literackiego i wzajemnym stosunkiem poszczególnych realizacji artystycznych, składają się z szeregu specjalnych punktów szczegółowych, które program ministerialny ujmuje w cztery zasadnicze grupy:

a) utwory literackie i ich rodzaje,
b) elementy utworu literackiego,
c) język utworu literackiego,
d) wiersz.

Punkty te wyczerpują w zasadzie całość problematyki, gdyż obok wprowadzenia pojęcia rodzaju literackiego uwzględniają problem budowy dzieła, dalej poruszają ważne zagadnienie języka, jakim się pisarz posługuje, a wreszcie zwracają uwagę na stronę techniczną utworu, ucząc poznawać rygory, jakie narzuca sobie twórca przy komponowaniu utworu poetyckiego. W istocie rzeczy więc uczeń zostaje wprowadzony w następującą problematykę teoretyczną:

1. Język jako materiał utworu literackiego.
2. Technika prozy i wiersza.
3. Kompozycja utworu literackiego.
4. Istota rodzaju literackiego.

Jakkolwiek wszelka tego rodzaju problematyka jest wydedukowana z konkretnie istniejących dzieł, to jednak w swym następstwie prowadzi do konstruowania pewnych uogólnień — takich oderwanych schematów, jak „rodzaj literacki", „fabuła", „liryka", „rym" itd., będących niezbędnym warunkiem każdego teoretycznego myślenia. Jednakże na terenie szkoły podstawowej nauczyciel musi pilnie zważać na to, aby wszelkie uogólnienie było oparte na przykładowo odpowiadającym mu konkrecie literackim, gdyż w przeciwnym razie może się łatwo zmienić w pustą, bezprzedmiotową nazwę. Uniknie się tego niebezpieczeństwa przede wszystkim na drodze nieustannego odwoływania się do bieżącej lektury i wiązania uwag teoretycznych z gotowym materiałem literackim. Wszelkie wiadomości z zakresu wiedzy o literaturze muszą być wynikiem bezpośredniego obcowania z utworami. W tym tylko wypadku staną się one jasne, zrozumiałe i oczywiste. W związku z tym program ministerialny powiada wyraźnie: „Będziemy unikać wyodrębniania tych wiadomości jako oddzielnych tematów, nie zrobimy z tego pod żadnym pozorem samodzielnych wykładów, lecz zwiążemy je ściśle z opracowywaniem żywego tekstu literackiego, zaczerpniętego bądź z wypisów, bądź też ze spisu lektury. Przy omawianiu utworów scenicznych odwołamy się ponadto do doświadczeń teatralnych dzieci..." (maszynopis, str. 67).

Sprawa jest zupełnie zrozumiała: uogólnienia teoretyczne muszą być w pełni sprawdzalne, gdyż tylko wtedy odpowiadać będą obiektywnej rzeczywistości. Dalej — ścisłe związanie teorii z żywymi przykładami sprawi, iż młodzież nauczy się orientować samodzielnie we wszelkich zjawiskach literackich. A o to właśnie w tej nauce idzie.

Obok wskazanego postulatu dużą wagę posiada praktyczny sposób rozplanowania materiału. Program ministerialny z konieczności ujmuje poszczególne zagadnienia w ściśle wyodrębnione grupy. W praktyce jednak, kiedy nauczyciel ma do przerobienia materiał czytankowy dość różnorodny, przechodzenie tych zagadnień grupami „po kolei" jest i niemożliwe, i nie wskazane.

Przerabiane w szkole czytanki dostarczają ciekawych spostrzeżeń do różnych zagadnień teoretycznych niejako równocześnie, gdyż utwór literacki jest syntezą. Nauczyciel musi zbierać te doświadczenia, podkreślać jedne, a tylko ogólnie sygnalizować inne, aby mógł dojść do potrzebnych w danym momencie wniosków i w każdej chwili odwołać się do wcześniej zdobytych doświadczeń. Praca polegać więc będzie z jednej strony na niejako równoczesnym zbieraniu materiału z pełnym wyzyskaniem jego części w tym okresie i ogólnikowym zwracaniu uwagi na zagadnienia, które będą później omówione dokładnie — z drugiej zaś na stałym i systematycznym cofaniu się do już przerobionych czytanek w celu pełnego wydobycia problemów zaledwie wskazanych. Da to w wyniku możliwie wszechstronne naświetlenie zagadnień teoretycznych i przyniesie równocześnie drugą korzyść: będzie dobrym powtórzeniem materiału i posłuży utrwaleniu w pamięci uczniów omawianych zagadnień.

Rzecz oczywista, że materiału do rozważań teoretycznych dostarczą nie tylko czytanki i lektura pomocnicza, ale również osobiste doświadczenia młodzieży z lektury prywatnej, wreszcie zaś przedstawienia sceniczne — szkolne i teatralne.

2. Wprowadzenie w pojęcie „utworu literackiego"

Mając w pamięci uprzednio przytoczone uwagi oraz fakt, iż ogólny poziom umysłowy młodzieży kl. VI szkoły podstawowej wymaga bardzo prostego i łatwego sposobu ukazywania tak trudnych zagadnień jak „elementy teorii literatury" — nauczyciel musi wpierw wprowadzić młodzież w ogólne pojęcie utworu literackiego.

Każdy, kto choć trochę zetknął się z tymi zagadnieniami, ma pojęcie o trudnościach, jakie łączą się z ich rozwiązaniem. W tym miejscu wystarczy wskazać fakt, iż dotychczas właściwie nie posiadamy w pełni przekonywającej definicji utworu literackiego, właśnie w odróżnieniu od innych skończonych konstrukcji słownych (np. dzieła naukowego). Pamiętając o tym, nauczyciel postara się wskazać młodzieży w sposób prymitywny i jasny te cechy zorganizowanej całości słownej, które decydują o jej charakterze literackim.

Przypomnijmy sobie wymienione uprzednio cztery podstawowe grupy zagadnień dotyczące nauki teorii literatury. Kolejność ich nie świadczy bynajmniej o tym, że muszą być one właśnie w tym porządku „przerabiane" (przynajmniej nie w kl. VI). W klasie tej, jako w naszej sytuacji „pierwszej", dobrym punktem wyjścia będzie punkt *c)*: język utworu literackiego. Jakie zagadnienia występują w związku z tym punktem — wyjaśnia program: „Literatura jako sztuka słowa. Język potoczny i język literatury. Elementarna charakterystyka języka literackiego podkreślająca jego bogactwo: korzysta on z rozmaitych odmian języka współczesnego, sięga do języka dawniejszego ... do gwar ... i korzysta świadomie z prawa do swobodnej twórczości językowej ..." (tamże, str. 64). I dalej: „Język utworu literackiego będziemy już od tej klasy począwszy ściśle

odróżniać od mowy potocznej, w której uwydatnimy przede wszystkim jej wartość komunikatywną w przeciwieństwie do obrazowości języka literatury..." (tamże, str. 67).

Uwagi te są szczególnie ważne na tym szczeblu nauczania, na którym uczymy młodzież stawiać pierwsze kroki (kl. VI). W klasach następnych wyjaśnimy dokładniej ten punkt wyjścia i dostarczymy dalszych uzasadnień naszego stanowiska. Właśnie w języku kryje się zasadnicza istota danej zorganizowanej całości językowej. Idzie tylko o to, by ją należycie naświetlić. Nauczyciel zdoła to przeprowadzić w następujący sposób:

W pierwszym rzędzie poleci młodzieży zredagować tekst krótkiej wiadomości o jakiejś uroczystości szkolnej, tak jakby to poszczególni uczniowie podawali do wiadomości swym kolegom z innej szkoły, np. w codziennej rozmowie. Zwróci przy tym uwagę na fakt, iż w każdym powiadomieniu idzie przede wszystkim o to, aby podać szczegóły najistotniejsze w sposób możliwie prosty i jasny. Dalej poleci zrekonstruować jakąś rozmowę o tym, co kogo w danej chwili interesuje, np. o rzeczach godnych widzenia w rodzinnym mieście czy w najbliższej okolicy, a wreszcie rozmowę w sklepie przy dokonywaniu zakupów, wzgl. w jakimś biurze (np. na poczcie, na dworcu kolejowym itp.). W wyniku tego rodzaju ćwiczeń uczniowie dojdą do przekonania, że takie wypowiedzi zbudowane są ze słów „codziennego użycia", a ich dobór zmierza do tego, aby kogoś o czymś możliwie ściśle i dokładnie poinformować.

W dalszym ciągu nauczyciel każe odczytać fragment literackiego opisu miasta, reportaż z jakiejś uroczystości czy też inną analogiczną relację. W związku z tą lekturą uczniowie zwrócą uwagę na ten rodzaj wypowiedzi i wskażą jego cechy charakterystyczne. Na plan pierwszy wysunie się tu pewna „ozdobność" tej całości słownej polegająca zarówno na innym słownictwie jak i na sposobie ukazywania opisywanych przedmiotów. Autor dba nie tylko o to, aby czytelnika o czymś powiadomić, ale i o to, aby opisywany przedmiot czy fakty wystąpiły w jakiejś charakterystycznej postaci — nie tak, jak się nam w życiu codziennym przedstawiają, ale jak je widzi autor. O ile przeto język potoczny, codzienny, służy jako narzędzie porozumiewania się ludzi między sobą — język utworu literackiego zmierza do innych celów: zadaniem jego jest działanie na odbiorcę, sprawianie mu szczególnego zadowolenia, porywanie go i wstrząsanie nim, a wreszcie dokładniejsze i pełniejsze malowanie świata. Idąc dalej tą drogą uczeń zauważy, odwołując się do wcześniej nabytych doświadczeń z lektury szkolnej i domowej, że to właśnie, co czytał, a co go nieraz tak porywało i entuzjazmowało, było napisane takim właśnie językiem. Przypomni sobie, że kiedy musiał opowiedzieć komuś treść przeczytanej książki, tak interesującej — streszczenie to wypadało jakoś blado i nieciekawie. W ten sposób uczeń zrozumie w najogólniejszych zarysach dostępną dla siebie różnicę pomiędzy językiem potocznym a językiem utworu literackiego. Zbliży się do prymitywnego na razie pojęcia „utworu literackiego". Droga ta — od języka do treści w nim podanych — pozwoli młodzieży lepiej zrozumieć budowę tych treści. Przy pomocy takiego języka autor opowiada o czymś, budzi w nas zainteresowanie, maluje ludzi, zwierzęta, świat zewnętrzny i przeróżne wydarzenia, w jakiś sposób zaczyna i ja-

koś kończy swoje opowiadanie — jednym słowem tak a nie inaczej buduje swój utwór. Po tym wprowadzeniu nauczyciel może przejść do omawiania konkretnych zagadnień związanych z budową utworu literackiego.

W kl. VII i VIII należy powrócić do tych problemów i należycie je uzupełnić. Praca ta będzie już znacznie łatwiejsza, gdyż w klasie VI uczeń zapozna się praktycznie, jak pisarz bogaci swój język, wprowadzając doń wyrazy gwarowe, archaizmy i neologizmy. Tego rodzaju nauka będzie związana z ćwiczeniami słownikowymi i analizą słowotwórczą, stanie się więc tym bardziej wszechstronna, a przez to samo i zrozumialsza.

W kl. VII nauczyciel zwróci baczniejszą uwagę na zjawisko tzw. „obrazu poetyckiego", analizując łatwiejsze porównania i przenośnie (metafory). Uczeń zobaczy, że pisarz nie ogranicza się do prostego nazywania rzeczy „po imieniu", ale szuka subtelniejszych związków między zjawiskami. Porównywując dwa zasadniczo różne przedmioty i używając określeń przenośnych autor wskazuje niejako na cechy, które realnie w danym przedmiocie nie istnieją. a które autor dopiero przedmiotom tym przypisuje, wyposaża je w nie. Przez to samo pisarz bogaci dostrzeżoną i opisywaną rzeczywistość i do pewnego stopnia na nowo ją stwarza. Poznawszy tę właściwość języka utworu literackiego uczeń dokładniej zrozumie, czym jest ten język i jak wygląda świat utworu literackiego tym językiem odmalowany i przedstawiony.

W kl. VIII nauczyciel pójdzie jeszcze dalej, oczywiście, o ile dana klasa wykaże odpowiednie zainteresowanie i zrozumienie problemu. Wyłonić się bowiem może pytanie, jak należy rozumieć odrębność języka literatury, skoro z jednej strony w tekstach nieliterackich (np. w podręcznikach geografii czy historii) znajdujemy również porównania czy przenośnie, z drugiej zaś, skoro w utworach literackich spotykamy całe partie pisane właściwie językiem codziennym, potocznym. Sprawę tę należy wyjaśniać bardzo ostrożnie. Nauczyciel zwróci uwagę na inne cele, jakie posiada np. przenośnia w tych tekstach. O ile w dziele naukowym służy ona wyłącznie do dokładniejszego uwypuklenia sprawy, o której mowa, o tyle w utworze literackim jest ona niejako celem sama dla siebie. W tekście nieliterackim obliczona jest na cele praktyczne, jest chwytem pomocniczym, w tekście literackim jest zjawiskiem samoważnym.

Dokładne zdanie sobie sprawy ze struktury języka utworu literackiego ułatwi młodzieży dalszą pracę nad zagadnieniem dzieła i przyzwyczai kierować w przyszłości uwagę we wszelkich rozważaniach teoretycznoliterackich na sprawę zasadniczą, jaką jest budowa języka danego utworu.

3. Problem rodzaju literackiego

Problemowi rodzaju literackiego zgodnie z programem nauki musi nauczyciel poświęcać wiele uwagi we wszystkich trzech ostatnich klasach szkoły podstawowej wedle następującego stopniowania:

a) Klasa VI — „Piśmiennictwo artystyczne i użytkowo-praktyczne. Najbardziej typowe rodzaje powieści: powieść historyczna, podróżnicza, opowiadania, nowele. Utwory sceniczne, np. jasełka, pastorałki."

b) Klasa VII — „Liryka, epika, dramat. Utwory sceniczne: przedstawienia szkolne (rola reżysera, dekoracje, kostiumy). Dialog i monolog. Tempo akcji na scenie."

c) Klasa VIII — „Wzajemne przenikanie się elementów epickich, dramatycznych i lirycznych we wszystkich gatunkach literatury pięknej. Utwory sceniczne . . ."

Jak widzimy z tego zestawienia, wprowadzanie i w samo pojęcie rodzaju literackiego, i w dalsze jego wewnętrzne zróżnicowania — da się przeprowadzić równolegle z wynikami rozważań nad językiem utworu, jako ich konsekwentną nadbudowę. Praktycznie realizowanie tego programu da się osiągnąć w sposób następujący:

Klasa VI

Celem wyjaśnienia różnicy między językiem utworu literackiego a językiem codziennym, potocznym, nauczyciel polecił uczniom przyjrzeć się sposobowi wypowiedzi „informatywnej" i zestawić ją z konstrukcją słowną „ozdobną", spotykaną np. w czytanych książkach lub wypisach. Orientując się w ogólnym charakterze tych różnic, uczeń otrzymuje z kolei przygotowanie do wysnucia następujących wniosków: Skoro jakaś całość zbudowana jest z takiego właśnie języka, języka literatury — jest utworem literackim. To pierwsze spostrzeżenie, naiwne i prymitywne w swej istocie, jest konieczne na tym poziomie nauczania. Uczeń musi mieć ostro zarysowane kontury zjawiska, gdyż dopiero później, w miarę nabywanych wiadomości i postępu w rozwoju umysłowym pocznie problem ten wysubtelniać i przeprowadzać dalsze, dokładniejsze zróżnicowania. Oto próba takiego szczeblowania w rozumieniu kwestii:

a) Język „ozdobny" (malowniczy, obrazowy) — utwór literacki. Język potoczny (codzienny, zwykły, lub specjalny) — słowna konstrukcja o charakterze informatywnym.

b) Językiem „ozdobnym" posługują się ludzie również w książkach i czasopismach, w których poruszają najróżnorodniejsze kwestie, nie mające często nic wspólnego z samym „pięknym" przedstawieniem świata. Potrzebne jest przeto wprowadzenie dalszego momentu rozgraniczającego: w pewnych utworach autor przestrzega charakterystycznej budowy treści, przedstawiając wyłącznie pewne wydarzenia tak, jak one mogły zajść w rzeczywistości, wprowadzając postaci ludzkie, każąc im przemawiać i odsłaniać przed czytelnikiem swe wewnętrzne przeżycia. Niektóre utwory posiadają ponadto ciekawą formę regularnych układów łatwych do zapamiętania, gdyż ostatnie słowa każdej „linijki" oddzielnie zapisanej są dźwiękowo podobne. Takie wierszyki zna każdy uczeń z własnego doświadczenia, gdyż podobnie zbudowane są piosenki śpiewane na wycieczkach, w drużynie harcerskiej itp. To są właśnie utwory literackie. Inne formy słowne utrwalone w druku wyjaśniają bezpośrednio pewne kwestie, uczą czegoś, o czymś po prostu informują — nie należą przeto do literatury.

c) Po rozpatrzeniu tych zagadnień nauczyciel posunie się o krok dalej — przeprowadzi dokładniejszą klasyfikację. Utwory pierwszego typu scharak-

teryzuje jako przejawy twórczości artystycznej obliczonej na sprawienie czytelnikowi przyjemności i zadowolenia, inne, jako służące celom praktycznym, związanym z codziennym życiem człowieka, określa mianem piśmiennictwa użytkowo-praktycznego.

W związku z powyższymi uwagami należy wysunąć dwa postulaty:

Po pierwsze — rozważając okazy literackie i nieliterackie nauczyciel ograniczy się do prostego wskazania tych faktów niejako od strony ich powierzchni, pozostawiając omówienie istotnych różnic na później (w kl. VIII).

Po drugie — rozważania te połączy z omawianiem tak budowy czytanych utworów, jak i ze zwróceniem uwagi na zewnętrzną, graficzną stronę utworów wierszowanych. Dokładniejsza analiza wiersza odbędzie się w toku dalszej nauki.

Klasa VII

Po przygotowaniu dokonanym w klasie uprzedniej można przystąpić do właściwego pojęcia rodzaju literackiego. Nauczyciel ułatwi sobie zadanie przez odwołanie się do charakteru treści dotychczas poznanych utworów. Wyjaśni, iż zależnie od tego, co autor przedstawia, a dalej od tego, jaką formę nadaje temu przedstawieniu, poszczególne utwory dadzą się rozklasyfikować na specjalne rodzaje. I tak: jeżeli autor maluje pewne wydarzenia wiernie w ich realnym przebiegu, względnie tak, jak one mogły zajść, kreśląc mniej lub więcej dokładnie dane tło historyczne, społeczne i kulturalne, relacjonując pewne wypadki w ich powstawaniu i przebiegu — tworzy dzieło, które zaliczamy do gatunku epickiego, do epiki. Skoro pewne wypadki przedstawia tak, jakby się odbywały na naszych oczach i w naszej obecności, gdy niejako „uteraźniejsza" przedstawiane fakty, tworzy utwór dramatyczny, dramat. Pisarz może również, stosując pewne rygory formalne, dawać wyraz swym własnym stanom uczuciowym, przedstawiać świat przez pryzmat swego widzenia i odczuwania. Wprowadzenie wszelkich elementów „zewnętrznych" jest tylko chwytem pomocniczym, mającym na celu uwypuklenie i podkreślenie tego indywidualnego widzenia. W takim wypadku mówimy o literackim rodzaju lirycznym, o liryce.

W dalszym ciągu nauczyciel wskaże na szeregu utworów należących do tego samego rodzaju literackiego te cechy wspólne, które decydują o owej wspólnocie rodzajowej. Wszystkie tego rodzaju ćwiczenia oprą się na możliwie bogatym i starannie dobranym materiale przykładowym.

Klasa VIII

Na tym stopniu nauczania nauczyciel będzie zmierzał tak do utrwalenia już nabytych wiadomości, jak i do ich pogłębienia. Wielką pomocą będzie w tym zakresie uczęszczanie na przedstawienia teatralne, później w klasie omawiane i dyskutowane.

W klasie tej nauczyciel będzie mógł przystąpić do prześledzenia wspomnianego w programie „przenikania się" elementów epickich, dramatycznych i lirycznych w różnych rodzajach utworów. Wskaże partie subiektywne w powieści i noweli z zaznaczeniem momentu uczuciowego, przedmiotowe opisy

zjawisk i faktów w utworach lirycznych. operowanie formą bezpośredniego unaocznienia wydarzeń tak w epice jak i w liryce. W dalszym ciągu zapozna młodzież z „tonacją” utworów: poważną i zrównoważoną, komiczną oraz tragiczną. Obejrzenie komedii w teatrze lub kinie będzie tu dużą pomocą, tym bardziej iż w poszczególnych wypadkach należy wybierać przykłady o nastroju dosyć skondensowanym i wyraźnym, a przez to łatwiejszym do zauważenia i opisania.

W związku z zasadniczym problemem rodzaju literackiego stoi sprawa szczegółowej typologii. Sposób postępowania w tej sferze zagadnień jest ściśle uzależniony od rodzaju lektury, jakim nauczyciel rozporządza. Przeprowadzenie typologii to w pierwszym rzędzie sprawa szczegółowej analizy poszczególnych utworów, gdyż ogólne zaklasyfikowanie ich do takiego czy innego rodzaju da się przeprowadzić po dokonaniu uważnej lektury dzieła wraz z interpretacją ideologiczną i „zagadnieniową”. Typologia jest wynikiem analizy utworu, wnioskiem opartym na przesłankach dostarczonych przez staranne rozpatrzenie wewnętrznej budowy zjawiska literackiego

4. Analiza utworu literackiego

Sprawie tej poświęci nauczyciel najwięcej uwagi z dwu przyczyn: pierwszą wymieniliśmy powyżej, drugą zaś stanowi fakt, iż bez analizy pełne zrozumienie dzieła byłoby albo niemożliwe, albo bardzo utrudnione. Tu leży przyczyna szerokiego potraktowania punktu *b)* programu nauczania („elementy utworu literackiego”). Przedstawia się on następująco:

a) Klasa VI — „Elementy fabuły: tło, postać, jej charakterystyka oraz działania przedstawionych postaci, czyli akcja. Postać główna i postaci podrzędne. Główny wątek treściowy i wątki uboczne. Tempo akcji w powieści. Opowieść autora, dialog, monolog.”

b) Klasa VII — „Kompozycja elementów fabuły: zawiązanie, rozwinięcie, rozwiązanie, stosunek postaci i rola wątków w utworze. Stosunek autora do przedstawionej rzeczywistości — treść ideowa.”

c) Klasa VIII — „Utrwalanie wiadomości zdobytych w kl. VI i VII w związku z poznawaniem nowych utworów. — Wynajdywanie momentów lirycznych: wzniosłych, tragicznych i humorystycznych.”

Analizę utworu może nauczyciel przeprowadzić wedle następującego planu:

1. Wydarzenie. Nazwa ta nasunie młodzieży łatwe skojarzenia z własnych przeżyć. Wydarzenie — to wszystko to, co się dzieje, co ma pewien przebieg, jakoś się zaczyna i w pewien sposób kończy. W odniesieniu do czytanego utworu nauczyciel poleci opowiedzieć przedstawione tam wydarzenie możliwie jasno i zwięźle. Następnie wyjaśni uczniom, że splot wszelkich wydarzeń przedstawionych w utworze nazywamy fabułą. Fabuła występuje wyraźnie w epice i w dramacie, a czasem nawet w liryce, gdzie spełnia rolę środka pomocniczego.

2. Elementy fabuły. Obecnie nauczyciel poleci wymienić te składniki, bez których fabuła nie dałaby się pomyśleć. Składniki te ułoży w pewnym porządku:

a) Postaci. Należeć tu będą w pierwszym rzędzie postaci ludzkie, ludzie, którzy do czegoś dążą, o coś walczą. Podobną rolę spełniać mogą również zwierzęta (np. w utworach Dygasińskiego, w bajkach), a nawet martwe przedmioty i zjawiska przyrody: kałamarz, dzban rzeka, wiatr, słońce (bajki).

b) Klasyfikacja postaci. Uczniowie zauważą, że pewne postaci są szczególnie ważne w utworze, bez nich właściwie utwór nie mógłby istnieć. Tym postaciom poświęca autor najwięcej uwagi, ich losy najbardziej nas interesują. Są to postaci główne utworu („bohaterowie"). Obok nich występują inne, które spełniają rolę podrzędniejszą, mają stosunkowo ograniczony zakres działania — nazywają się postaciami drugoplanowymi. Wreszcie pojawiają się postaci zupełnie podrzędne, niedokładnie nakreślone jako indywidualności ludzkie, służące do pełniejszego wydobycia otoczenia, w którym działają postaci główne. Należą one do „tła". Tło utworu stanowią ogólne wydarzenia historyczne, względnie sytuacja społeczna i kulturalna okresu, w którym zachodzą nakreślone fakty. Wreszcie nauczyciel wskaże „środowisko" zdarzeń — najszerzej pojęte „miejsce" danych faktów: kraj, okolicę, miejscowość, otoczenie (rodzina, szkoła, grupa społeczna wiejska, robotnicza, miejska itd.).

c) Charakterystyka. Działające postaci podobają nam się, wzbudzają nasz podziw lub niechęć, są dla czytelnika sympatyczne lub niemiłe. Chcąc je takimi ukazać, autor charakteryzuje te postaci w jakiś sposób. Nauczyciel zwróci uwagę na dwa zasadnicze typy charakterystyki: bezpośrednią, gdy pisarz wprost od siebie określa daną postać albo każe innej postaci utworu podać jej charakterystykę, względnie pośrednią, gdy czytelnik sam musi urobić swój sąd o postaci na podstawie jej czynów i postępowania ukazanego w utworze.

3. Akcja. Przy streszczaniu jakiegoś utworu uczniowie zauważą, że najłatwiej opowiadać to, co w utworze wydaje się najciekawsze, a więc działanie postaci, ich czyny i przygody, niepowodzenia i zwycięstwa. Bliższe przyjrzenie się temu zjawisku łatwo doprowadzi do wniosku, iż zainteresowanie to wynika ze specjalnych właściwości wszelkiego działania: człowiek podejmuje pewien plan albo z własnej woli, albo zmuszony do tego przez pewną działalność innych ludzi, obmyśla środki zwycięstwa, walczy z przeciwnościami, wreszcie zwycięża albo ponosi klęskę. To właśnie śledzimy w utworach, a zainteresowanie nasze jest tym większe, im sympatyczniejszy dla nas „bohater", a splot wydarzeń skomplikowany, niezwykły, o niewiadomym zakończeniu. Tego rodzaju rozwój i przebieg działań przedstawionych w powieści, noweli czy w dramacie nazywamy akcją. Akcja — to działanie, zestrój ludzkich czynów i dążeń. W związku z przebiegiem akcji nauczyciel wskaże etapy jej powstawania, przebiegu i zakończenia: zawiązanie, rozwinięcie i rozwiązanie, posługując się przy tym przykładami.

3. Wątki. Przy lekturze utworów obszerniejszych uczniowie spostrzegą wieloplanowość wydarzeń. Jedne z nich będą ważne, przewijające

się przez cały utwór, pierwszoplanowe. Na nich, jakby na podłożu, komponuje autor szereg faktów mniejszej wagi. Wpływają one wprawdzie na bieg całości, ale posiadają charakter epizodyczny. Tego rodzaju „wstawki" nazywamy wątkami pobocznymi w odróżnieniu od głównego toku akcji, od treści zasadniczej. O roli tych wątków w akcji pouczy młodzież zastanowienie się nad tym, jak wyglądałaby zasadnicza treść utworu bez nich. Uczniowie dojdą łatwo do wniosku, że rola wątków polega na modyfikowaniu głównego toku opowiadania, urozmaicaniu go, na budzeniu większego zainteresowania akcją i wpływaniu na takie czy inne zmierzanie do planowanego przez autora rozwiązania akcji głównej. Wątki — to kompozycyjne środki pomocnicze wpływające na dynamikę i tempo akcji.

4. Idea utworu. Wprowadzając na wstępie nauki przeciwstawne do pewnego stopnia pojęcia piśmiennictwa artystycznego i praktyczno-użytkowego, nauczycielowi nie wolno utrwalać w uczniach przekonania, że „literatura piękna" służy wyłącznie celom estetycznym, że jest obliczona wyłącznie na dostarczanie czytelnikowi rozrywki. Zasada „sztuka dla sztuki", mit artystycznej bezideowości — muszą być usunięte jako nieproduktywne i szkodliwe frazesy. Uczeń musi dojść do przekonania, iż literatura piękna, jako jeden z najważniejszch przejawów kultury danej społeczności, wypowiada swą epokę i jest potężnym narzędziem w walce o nowe, doskonalsze formy społecznego bytu.

Zasadę „idei" utworu literackiego będzie nauczyciel wyjaśniał stopniowo i systematycznie. Zacznie od stwierdzenia, iż w każdym utworze autor zajmuje jakieś stanowisko wobec przedstawionej rzeczywistości. Stanowisko to może być dodatnie względnie ujemne, autor maluje pewne fakty jako do pewnego stopnia „wzory do naśladowania", coś, co powinno istnieć w rzeczywistości, inne przedstawia w świetle ujemnym chcąc wzbudzić niechęć czytelnika do form istnienia, które zwalcza, w innych znowu wypadkach kreśli idealny obraz rzeczywistości, realizując niejako w sztuce to, co stanie się faktem może dopiero w przyszłości.

W dalszym ciągu nauczyciel wyjaśni młodzieży, że literatura, jako najdalej sięgający głos pisarza, jest tym środkiem, przy pomocy którego autor przemawia do całego narodu, a nawet i do całej ludzkości. Artystyczna opowieść jest niejednokrotnie kanwą, na której pisarz osnuwa tok swych myśli i poglądów, aby oddziaływując na czytelników uaktywnić ich do korzystnego społecznie działania. Cele, jakie osiąga publicysta pisząc artykuł czy rozprawę, tym skuteczniej niejednokrotnie osiąga pisarz przy pomocy utworu artystycznego. Tym skuteczniej, gdyż artystyczna forma dzieła porywając czytelnika przykuwa go, zmusza do przemyśleń i w odpowiedni sposób urabia.

Na ostatnim etapie nauczyciel pouczy młodzież, że utwór literacki wyrasta z życia danej epoki, z warunków, w jakich żyje dane społeczeństwo, te warunki odzwierciedla i im służy. Mając to na uwadze uczniowie łatwiej się zorientują w fakcie związku utworu z procesami zachodzącymi w strukturze życia społecznego — zrozumieją, w jaki sposób utwór literacki służy rozwojowi kultury danego społeczeństwa. Myśli wypowiedziane w utworze, wnioski z przedstawionych faktów, a wreszcie typy postaci ludzkich przestaną być nie obowiązującą grą wyobraźni autora, lecz dadzą się sprowadzić

do norm otaczającego nas życia, z tym życiem skonfrontować i pozwolą na właściwe odczytanie „treści ideologicznej” dzieła.

Dopiero po dokonaniu przeglądu „elementów utworu literackiego” w zakresie przewidzianym dla poszczególnych klas nauczyciel przejdzie do szczegółowej typologii. Umiejętność spojrzenia na rolę postaci w utworze, na budowę akcji, istotę wątków i zagadnienie tła wraz ze środowiskiem pozwoli określić typy powieści, istotę noweli, opowiadania, tragedii czy komedii.

5. Nauka o wierszu

Z tej bogatej dziedziny badań program ministerialny poleca dla ostatnich klas szkoły podstawowej omówienie następujących zagadnień:

a) Klasa VI — „Jak wygląda wiersz (układ graficzny, rym, zwrotka).”

b) Klasa VII — „Materiał dźwiękowy mowy potocznej. Wiersz jako regularne następstwo elementów dźwiękowych mowy (np. liczba sylab, rym, rytm, średniówka).”

c) Klasa VIII — „Rodzaje regularności w następstwie elementów dźwiękowych wiersza: ilość sylab, rym, rytm (kilka najłatwiejszych przykładów ośmio-, jedenasto- i trzynastozgłoskowych, rym dokładny i niedokładny, męski, żeński, oraz stopy: trochej, jamb, amfibrach). Budowa stroficzna wiersza.”

Jak z tego wykazu wynika, w zakresie nauki o wierszu przewiduje się tylko zupełnie prymitywne elementy, najłatwiejsze do dostrzeżenia w utworze, o istocie najbardziej zrozumiałej. Omawianie tych zagadnień musi być naturalnie również schematyczne, ogólne i upraszczające sprawę. Najbardziej skomplikowany problem rytmu ulegnie zasadniczemu uproszczeniu. Nauczyciel pominie, jako zbyt trudne, omawianie względnej długości sylab akcentowanych, jak również zjawisko intonacji, ograniczając się do opisania akcentu (przycisku), z zaznaczeniem iż w języku polskim leży on na drugiej, rzadko i tylko w określonych przypadkach na trzeciej sylabie od końca.

Skoro uczniowie zauważą, że wiersz, w odróżnieniu od prozy, nacechowany jest pewną prawidłowością budowy, nauczyciel wyjaśni, na czym ta prawidłowość polega. Wskaże jedynie dwa czynniki, nie wdając się w dalszą analizę, by nie zaciemnić sprawy: powtarzalność jednakowej ilości sylab (wiersz sylabiczny) i jednakowej ilości analogicznie rozmieszczonych sylab akcentowanych i nieakcentowanych. Sprawa zestrojów akcentacyjnych (członów rytmicznych) oraz związana z nią sprawa akcentów pobocznych musi odpaść. Istota budowy wiersza sylabo-tonicznego będzie ukazana od strony łatwo uchwytnych akcentów głównych w obrębie tzw. stóp rytmicznych. Jest rzeczą jasną, że głośne, staranne wygłaszanie wierszy w klasie znacznie ułatwi wyjaśnienie problemów rytmiki i jako metoda musi być stale stosowane.

W zakresie rymów oprócz zagadnień wyszczególnionych w programie nauczyciel zwróci uwagę na stronę artystyczną tego zjawiska. Wskaże rymy łatwe i wyszukane, wyjaśni istotę tzw. „rymów gramatycznych” jako banal-

nych i mechanicznych oraz pouczy, że rymami tego rodzaju posługuje się nieraz poeta celowo, stosując prymitywizm rozwiązania formalnego do „treści" i nastroju utworu. Z odczytywaniem i analizą wierszy połączy ogólne rozważania na temat artystycznej strony utworu poetyckiego, który obok swej zawartości znaczeniowej posiada mocny ładunek elementu emocjonalnego, gdyż sprawia odbiorcy estetyczne zadowolenie dźwiękową, muzyczną formą.

Zamknięcie

Nauka elementów teorii literatury w szkole podstawowej — to rzecz ważna i wymagająca starannej metody podawania młodzieży, która spotyka się z tymi zagadnieniami właściwie po raz pierwszy. Uwagi zawarte w naszym artykule miały na celu nie tyle zaznajomienie nauczyciela z wymaganiami programu (bo te program formułuje dostatecznie jasno), ile podanie metody uczenia i możliwie najwłaściwszego rozplanowania materiału na poszczególnych trzech szczeblach nauczania.

Rozważania nasze doprowadziły nas do wniosku, że właściwy materiał należy rozłożyć w poszczególnych klasach w ten sposób, aby nie dokonywać przeskoków w podawaniu wiadomości, lecz żeby wszelkie nowe zjawiska opierały się na spostrzeżeniach wcześniejszych. W tym celu rozpoczynając od problemu języka utworu literackiego i mowy potocznej wprowadzamy młodzież w ogóle w pojęcie utworu literackiego, a dalej wiążąc nasze rozważania z lekturą samych utworów wyjaśniamy zagadnienie „rodzaju", aby wreszcie poprzez szczegółową analizę „elementów utworu" dojść do zagadnienia „ideologii" i „typologii". Zamknięciem będą rozważania formalne o budowie wiersza.

Poszczególne etapy nauki łączą się ściśle z omawianiem zagadnień przewidzianych dla danych klas, dalej z ćwiczeniami gramatycznymi i słownikowymi. Uczeń dochodzi do właściwego przekonania, że wszystkie te dyscypliny nie rozrywają utworu na różne, nie powiązane z sobą elementy, lecz że łącznie służą do pełnego i wszechstronnego wyjaśnienia struktury języka ojczystego i napisanego w tym języku utworu literackiego.

Janina Dembowska

UWAGI O REALIZACJI PROGRAMU ĆWICZEŃ W MÓWIENIU I PISANIU W WYŻSZYCH KLASACH SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, jak głoszą uwagi do projektu programu języka polskiego w ośmioletniej szkole podstawowej, mają doprowadzić ucznia do poprawnego wyrażania spostrzeżeń, uczuć i myśli. Program szkoły podstawowej kładzie bardzo silny nacisk na naukę o języku, na bogacenie słownika dziecka, na kształcenie poprawności wypowiadania. Stosując się ściśle do wskazówek programu, tzn. stawiając na pierwszym planie znajomość języka, a dopiero na drugim materiał rzeczowy i cele wychowaw-

cze, nauczyciel powinien nauczyć dzieci w szkole podstawowej teoretycznie i praktycznie języka ojczystego. A to jest jego istotne i najważniejsze zadanie.

Jako przygotowanie do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu program przewiduje ćwiczenia spostrzegawczości i przygotowanie formy językowej, osiąganej przez ćwiczenia słownikowe.

Ćwiczenia słownikowe są ściśle związane z ćwiczeniami w mówieniu i pisaniu. wprawdzie nie są czymś nowym, jednak program obecny kładzie na nie większy nacisk niż programy przedwojenne. Ćwiczenia te — to najprostsza i najłatwiejsza droga kształcenia mowy dziecka — to dział nauczania języka polskiego, najlepiej wiążący się z innymi działami: stylistyką, gramatyką, pisownią. Ćwiczenia słownikowe pozwalają spajać lekcje, składające się z różnych elementów, w jednorodną całość.

Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu na poziomie wyższym (poczynając od kl. VI) program traktuje równolegle, gdyż te same tematy mogą służyć do opracowania piśmiennego i ustnego. Każdy doświadczony nauczyciel wie jednak, że ćwiczenia w pisaniu powinny być poprzedzane ćwiczeniami w mówieniu o niece innym temacie, lecz tej samej treści językowej.

Najprostszym sposobem wypowiadania się dziecka i najbardziej kształcącym jego mowę są samorzutne wypowiedzi. W klasie, w której panuje swobodna atmosfera porozumienia między nauczycielem i dziećmi, zarówno na niższym jak i na wyższym poziomie, z całą bezpośredniością dziecko zdaje sprawę ze swego silniejszego przeżycia, z przeżycia całej klasy, z wrażenia odniesionego przy czytaniu interesującej książki, z udziału w przedstawieniu teatralnym, z wycieczki itp. Tematy wypływają swobodnie i naturalnie z zainteresowań zgodnych z rozwojem umysłowym dziecka, nie są dobierane i narzucane przez nauczyciela. W klasach niższych dziecko zdolne będzie zaledwie do spostrzegania konkretów, a słownictwo jego będzie ubogie, w klasach wyższych zdobędzie się na opowiadanie o przebiegu zdarzeń, na opis nie tylko przedmiotów, ale i przeżyć psychicznych. Samorzutne wypowiedzi nie tylko są ćwiczeniem chroniącym od szablonu lekcyjnego, ale służą nauczycielowi do poznania braków słownictwa dziecka i obmyślenia odpowiednich ćwiczeń uzupełniających te braki. Postawa nauczyciela podczas takich lekcji jest postawą uważnego słuchacza, który pomaga zarówno uczniowi jak i całej klasie za pomocą własnych pytań i uwag.

Rozmowa nauczyciela z dziećmi, która ma być planowa, nadawać kierunek myśleniu i spostrzeganiu dziecka, wydobywać wartościowe szczegóły, jest formą ćwiczeń przede wszystkim odpowiednią dla niższego poziomu. Na poziomie wyższym zastąpić ją powinna zorganizowana dyskusja nad zagadnieniem, które wypływa z lektury albo z życia klasy. Oto przykłady:

Uczniowie organizują bibliotekę klasową. Trzeba ułożyć regulamin. Nauczyciel daje to uczniom jako temat do przemyślenia w domu. Po zapoznaniu się klasy z projektami wywiązuje się dyskusja nad poszczególnymi punktami regulaminu i nad jego całością. Nauczyciel wymaga, aby każdy punkt regulaminu był logicznie umotywowany; uwaga uczniów jest skoncentrowana na dwóch najważniejszych zagadnieniach: jak udostępnić czytanie największej ilości członków biblioteki, jak chronić książkę od zniszcze-

nia. W dyskusji wystąpi różnica zdań, nauczyciel kierujący nią będzie zbierał argumenty za i przeciw pewnym punktom regulaminu. Dyskusja zakończy się w sposób naturalny ćwiczeniem redakcyjnym: najlepszym sformułowaniem regulaminu przez całą klasę.

Do dyskusji należy wdrażać młodzież właśnie takimi łatwymi tematami, których dostarcza życie klasy. Jeśli klasa ma dobrze zorganizowany samorząd i przyzwyczajona jest już do obrad, można powierzyć uczniom kierownictwo dyskusją. Zagadnienia związane z lekturą są najczęstszymi tematami lekcji dyskusyjnych. Oto przykład:

Temat dyskusji wypłynął w toku omawiania *Siłaczki*, kiedy młodzież zajmowała wyraźnie dwa różne stanowiska w stosunku do postaci dra Obareckiego. Jedni podkreślali jego słabość charakteru, sybarytyzm, zdradę ideałów, drudzy tłumaczyli załamanie tej postaci beznadziejnością warunków małomiasteczkowych, koniecznością zarobkowania itp. Ponieważ moment kulminacyjny dyskusji wypadł pod koniec lekcji, nauczyciel polecił uczniom opracowanie ustne do wyboru tematów: *Oskarżam dra Obareckiego* i *Bronię dra Obareckiego*. Ponieważ klasa podzieliła się na obrońców i oskarżycieli (padły oczywiście nazwy adwokat i prokurator), zainteresowanie nie osłabło do następnej lekcji i zorganizowana dyskusja potoczyła się bardzo żywo. Rezultatem jej było dokonanie dokładnej charakterystyki postaci dra Obareckiego, Stanisławy Bzowskiej, środowiska małomiasteczkowego, warunków, w jakich znajdowała się wieś. Umiejętne przeprowadzenie dyskusji doprowadziło do zwycięstwa opinii ujemnej o doktorze Obareckim i do uświadomienia sobie ideału pracownika społecznego. W lekcji tej chodziło niewątpliwie o cele wychowawcze, ale ćwiczenie w wypowiadaniu się, logiczne dobieranie argumentów, zbijanie argumentów przeciwnika, pogłębienie zrozumienia treści i stanowiska autora służyło zasadniczym celom nauczania: poprawnemu władaniu językiem, zrozumieniu utworu literackiego i poznaniu elementów zorganizowanej dyskusji.

Poczynając od kl. VII, jako jedną z form ćwiczenia w mówieniu program przewiduje p r z e m ó w i e n i e. Z doświadczeń realizowania poprzednich programów wynika, że nauczyć dzieci przemawiać jest rzeczą bardzo trudną. Nawet na poziomie IV kl. gimnazjum dawnego typu, przeznaczonej dla młodzieży o 2—3 lata starszej niż w VII i VIII kl. szkoły podstawowej, w ćwiczeniu tej formy wypowiadania się napotykało się na wyraźne opory psychiczne. Jeśli nauczymy dzieci swobodnego i poprawnego wypowiadania się również za pomocą innych ćwiczeń w mówieniu, to przemówienie będzie sprawiało tylko trudność przełamania nieśmiałości, przyzwyczajenia do audytorium itp. Audytorium powinno na początku być jak najskromniejsze (koledzy, klasa), a tematy okolicznościowe ściśle związane z życiem klasy, potem samorządu szkolnego. Oto konkretny przykład:

Klasa posiada biblioteczkę i postanawia urządzić wystawę książek najbardziej poczytnych, nowo zakupionych, ładnie ilustrowanych itp. Wystawa będzie połączona ze sprawozdaniem z działalności biblioteki. Klasa postanawia zachęcić nowych członków przemówieniem zagajającym: *Zapisuj się do naszej biblioteczki!* Nauczyciel może zaproponować ułożenie planu przemówienia wszystkim uczniom, potem przećwiczyć w klasie wygłoszenie kilku

przemówień. Nie należy pozwalać uczniom pisać przemówienia i uczyć się go na pamięć, ale przyzwyczajać do mówienia z planem w ręku. Prostota i rzeczowość powinny cechować przemówienie: nauczyciel może, nie używając ironii (broń wobec dzieci niewłaściwa) lekko ośmieszyć wszelką frazeologię, rozwlekłość lub złe nawyki językowe, jak np. powtarzanie: więc, prawda itp. O ile pisanie i uczenie się na pamięć przemówień jest niewłaściwe, opracowanie przemówienia przez całą klasę w formie ćwiczenia redakcyjnego może być bardzo pożyteczne, jak również zapoznanie się z wzorami przemówień wytrawnych mówców. Oto jeszcze kilka przykładów przemówień, związanych z życiem: *Ratujmy powodzian!*, *Zakładamy spółdzielnię*, *Dlaczego należymy do PCK* itp..

Tematów życie szkoły dostarcza bardzo wiele, a o ile opiera się ono na samorządzie, potrzeba przemówień jest tak istotna i naturalna, że wdrażanie tej formy uczniom nie powinno stwarzać trudności.

Sprawozdanie — to ćwiczenie w mówieniu i pisaniu, też ściśle związane z życiem dziecka. Poczynając od krótkich i łatwych sprawozdań z rozpoczęcia roku szkolnego, z wycieczek, przechodzimy do tematów trudniejszych, jak sprawozdania z działalności organizacyj, kół szkolnych, np. koła krajoznawczego, miłośników przyrody itp. Sprawozdania mogą być ćwiczeniami piśmiennymi lub ustnymi. Dzieciom w tego rodzaju ćwiczeniach stwarzać będzie trudność dobór faktów, selekcja najważniejszych wydarzeń, bo sprawozdanie musi być zwięzłe i jasne. Przyzwyczajając do rzeczowości pozwólmy jednak nawet starszym dzieciom na ujęcie sprawozdania subiektywne, na wplatanie własnych uwag i uczuć do relacji o przebiegu zdarzeń. Należy pamiętać, że na tym poziomie nie powinniśmy wymagać suchego obiektywizmu. Sprawa pisania sprawozdań z działalności organizacyj nasuwa uwagi natury wychowawczej. Dla wyrobienia w dzieciach rzetelności i uniknięcia mimowolnego fałszu, należy zwracać uwagę, ażeby zarówno ustne jak piśmienne sprawozdanie zawierało nie tylko program wykonany, ale również podawało zamierzenia, które nie doszły do skutku. Ten rodzaj sprawozdania chroni młodzież od zakłamania i poczucia, że rzecz napisana daje piękniejszy obraz niż rzeczywistość i może być z nią niezgodna.

Streszczenie przeczytanych utworów jest formą ćwiczenia w mówieniu i pisaniu najczęściej stosowaną w szkole. Nie dowodzi to bynajmniej, aby dobre streszczenie było rzeczą łatwą i aby nauczyciele umiejętnie sobie z tym radzili. Często poprzestaje się na przesłuchaniu bardziej lub mniej udolnej reprodukcji treści czytanki, bez uświadomienia uczniom konieczności wydobycia najważniejszych faktów, podania szczegółów syntetycznie, co niewątpliwie wymaga dużego wyrobienia językowego. Toteż sprawozdania i opowiadania powinny poprzedzać streszczenia, a wprowadzone na wyższym poziomie muszą na niższym być przygotowane przez ćwiczenia w skracaniu i ujmowaniu w zwięźlejszej formie wypowiedzeń ustnych i wypracowań. Oto łatwy przykład takiego ćwiczenia w streszczeniu zbyt rozwlekłego wypracowania: „Był poniedziałek rano. O siódmej zebraliśmy się przed szkołą. Ale nie wszyscy przyszli od razu. Niektóre dzieci się spóźniły. Jurek i Zosia o mało nie zostali, bo gonili nas w drodze. Słońce świeciło, było bardzo ładnie. Cieszyliśmy się, że mamy taką pogodę. Ustawiliśmy się czwórkami.

Pani zaproponowała, żeby zaśpiewać. Zaśpiewaliśmy piosenkę o wiośnie." Tak brzmiał tekst jednego z wypracowań, napisanego poprawnie, ale z charakterystyczną dla dziecka (VI kl.) rozwlekłością. Dla nauczenia zwięzłości tekst został opracowany przez klasę w następujący sposób: „W pogodny słoneczny ranek, w poniedziałek o siódmej, zebraliśmy się przed szkołą. Uradowani, z piosenką o wiośnie ruszyliśmy czwórkami, a spóźnialscy dogonili nas w drodze."

Szeregiem takich ćwiczeń doprowadzimy dzieci do streszczania czytanek i większych utworów, ale ponieważ drogą innych ćwiczeń w mówieniu i pisaniu również kształcimy umiejętność zwięzłego wyrażania myśli, nie należy streszczeń stosować zbyt często jako formy mniej interesującej młodzież.

Protokół jest formą, która poza konkretnym celem przygotowania do życia praktycznego przyszłego uspołecznionego obywatela ma nauczyć dziecko również zwięzłości w wypowiadaniu się. Program słusznie zaleca rozpoczęcie nauki pisania protokołów od protokołowania zebrań uczniowskich W klasie VIII przewiduje się również protokoły lekcji dyskusyjnych, które zawierają uchwały i wnioski. Prowadzenie stałego zeszytu z protokołami wszystkich lekcji mija się z celem i jest nieznośnym obowiązkiem dla uczniów. Tylko pewien rodzaj lekcyj nadaje się do protokołowania.

Między opowiadaniem a sprawozdaniem zachodzi ta różnica, że w opowiadaniu przedstawiamy akcję logicznie powiązaną. Dzieci powinny w opowiadaniu odtworzyć ten związek, oddać interesujący tok akcji, i tym ich opowiadanie będzie się różniło od sprawozdania, które jest według słów programu „ujmowaniem wypadków w zespoły chronologiczne". Ćwiczenie w opowiadaniu należy zacząć od zaznajomienia młodzieży z opowiadaniem literackim (np. według programu opowiadanie o polowaniu Rejenta z *Pana Tadeusza)*, wskazać na czynnik uczuciowy, żywość, która cechuje tę formę. Gdy przejdziemy do układania opowiadań, temat musi być związany ze zdarzeniami wspólnie lub indywidualnie przeżytymi przez dzieci. W chwili obecnej szczególnie nadają się do tego typu ćwiczenia wspomnienia związane z przeżyciami wojennymi, ponieważ zawierają najczęściej szereg wydarzeń związanych w zespół przyczynowo-skutkowy i zabarwione są pierwiastkiem emocjonalnym.

Opis zarówno ścisły, naukowy jak literacki jest formą nie nasuwającą nauczycielowi trudności. Dokonanie obserwacji poprzedzającej opis związane jest w sposób naturalny z ćwiczeniami słownikowymi, o których niżej będzie mowa. Należy dbać o to, żeby ćwiczenia w opisywaniu budziły zainteresowanie dzieci. Na niższym poziomie służą do tego celu tzw. zagadki, opis przedmiotu bez nazwy, na poziomie wyższym opis literacki musi mieć albo wyraźny związek z przeżyciem klasy (oglądaniem wspólnym dzieła sztuki, pięknego widoku, zjawiska przyrody), albo z lekturą.

Charakterystykę wprowadza program dopiero w kl. VIII, ale z charakterystyką w utworze literackim młodzież spotyka się znacznie wcześniej i elementy jej musi poznać w klasach niższych. Wprowadzenie terminu „charakterystyka" w ćwiczeniach dla kl. VIII ma na celu wskazanie,

że dopiero na tym poziomie może nauczyciel przeprowadzić z uczniami charakterystykę postaci literackich, opartych na gruntownej znajomości tekstu, lub charakterystykę osób i zwierząt, opartą na dokładnej obserwacji. Oto kilka przykładów:

Po bytności w ogrodzie zoologicznym, gdzie uczniowie obserwowali zwierzęta, zostało przeprowadzone ćwiczenie słownikowe. Dobierane były wyrażenia dla określenia ruchów, spojrzenia, zachowania się zwierząt. Wyrażenia te zostały zanotowane. Ćwiczenie słownikowe przygotowało charakterystykę zwierząt: lwa, tygrysa, wilka, pantery.

Wdrażanie do charakterystyki może być poprzedzone obserwacją stale spotykanych przechodniów, znajomych, odwiedzających gości, robotników przy pracy. Potem dopiero następuje właściwa charakterystyka, aż do charakterystyki postaci literackich. Z faktów młodzież wyprowadza wnioski o cechach charakteru lub czynami bohaterów motywuje sądy o ich psychice.

Scena, nowe ćwiczenie wprowadzone przez program, jest to wtrącanie dialogu do opowiadania. Pokazanie młodzieży, że ujmowanie dramatyczne rzeczywistości w formie scen nie jest tylko przywilejem dramatu, nie nastręczy trudności: pokażemy młodzieży rozgrywające się sceny w fraszce Kochanowskiego *O doktorze Hiszpanie*, doskonałym przykładem będzie również *Żona modna* Krasickiego, zawierająca żywy dialog, czy też *Placówka* Prusa, z której sceny można przedstawić w improwizowanej inscenizacji lub też odczytać na głosy. Gdy młodzież zrozumie, jak żywym odtworzeniem rzeczywistości i charakterów jest scena, polecimy jej odtworzenie w formie dialogu jakiegoś zaobserwowanego wycinka z życia. Dialog: *Przed lekcją*, *Podczas dyżuru szkolnego*, *W tramwaju*, *W ogonku przy autobusie*, *Na jarmarku* — oto tematy z życia. Dialog ucznia z jedną z postaci literackich w wyimaginowanych okolicznościach — to już forma nieco trudniejsza, ale bardzo przez młodzież lubiana.

Rozprawka jako trudna forma wypowiedzi przewidziana jest przez program w najwyższych klasach. Tematy rozprawek nie są jasno sprecyzowane przez program: „Wypowiedź rozumowana powinna być stosowana tylko w związku z konkretnymi zjawiskami życia.” A dalej, w uwagach szczegółowych programu kl. VIII: „Wypracowania na tematy z lektury, widowisk, słuchowisk z przewagą formy rozprawki (np. *Poziom umysłowy wsi, w której mieszkał Janko Muzykant*).” Czy lekturę, widowiska, słuchowiska, jakkolwiek blisko związane z przeżyciami ucznia, można nazwać konkretnymi zjawiskami życia? Moim zdaniem lektura może być odskocznią tylko do rozprawki na temat zjawisk życia. Tak na przykład, po przeczytaniu *Pijaństwa* Krasickiego wyłoni się na pewno dyskusja, niezmiernie aktualna, nad szkodliwością tego nałogu. Należy młodzież zainteresować zagadnieniem alkoholizmu, polecić zebrać materiał do tego tematu, zaprowadzić na wystawę przeciwalkoholiczną itp., po czym dać temat rozprawki: *Dlaczego powinniśmy walczyć z alkoholizmem*. Tematy z lektury są zbyt trudne na tym poziomie albo zbyt wąskie (jak np. temat proponowany przez program). Oprócz tego takie tematy odbierają świeżość przeżyciu utworu literackiego i grożą znudzeniem młodzieży.

Korespondencja własna i półurzędowa, jako ćwiczenie o charakterze wyłącznie praktycznym, nie wymaga specjalnych rozważań. Dodać tylko należy, że nauczyciel zapoznając młodzież „z pewnymi konwencjonalnymi formami piśmiennego obcowania ludzi między sobą" nie powinien narzucać młodzieży szablonu, a ucząc pewnych przyjętych form półurzędowych (podanie, zawiadomienie o zebraniu itp.) ma okazję do zwalczania błędów językowych, rozpowszechnionych w tych formach, np. w miesiącu maju, tutejsze pismo itp.

Ćwiczenia słownikowe program omawia przejrzyście i obszernie, kładzie na nie wielki nacisk, jako na przygotowanie formy językowej, zasobu wyrazów i zwrotów do wypowiedzenia pewnego zakresu treści.

Typy ćwiczeń słownikowych, które program wymienia, są następujące:

1. Bogacenie czynnego słownika dziecka w obrębie wyrazów oznaczających nazwy przedmiotów, czynności, cech, kształtów, ruchów, barw, głosów, stosunków czasowych i przestrzennych.
2. Wyjaśnianie niezrozumiałych wyrazów i zwrotów.
3. Dobieranie wyrazów o znaczeniu przeciwnym.
4. Grupowanie wyrazów dokoła określonego tematu.
5. Ustalanie pochodzenia najłatwiej zbudowanych wyrazów.
6. Gromadzenie wyrazów związanych z pewnymi dziedzinami życia.

Wiele cennych wskazówek i materiału do przeprowadzenia tych ćwiczeń można znaleźć w podręczniku Rytlowej: *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu w szkole podstawowej*, nakład PZWS, i dra Stanisława Tyńca: *Ćwiczenia słownikowe w szkole podstawowej*, nakład Spółdzielni Pomocy Szkolnych „Oświata" w Poznaniu. Pierwszy, aprobowany przez Min. Oświaty, podaje szereg ciekawych ćwiczeń w formie gotowych lekcji, jest jednak zbyt łatwy i nie przewiduje ćwiczeń dla klasy ósmej, drugi posiada bardzo dużo materiału językowego, z którego nauczyciel może swobodnie układać ćwiczenia, ale zawiera pewne błędy i sprzeczności wymagające poprawek.

Program tematy ćwiczeń słownikowych dzieli na poszczególne klasy. Poczynając od klasy VI ćwiczenia mają ten sam charakter, tematyka jest pokrewna, lecz w każdej klasie się rozszerza.

W związku z występującym w klasie VI opisem program zaleca ćwiczenia słownikowe, które bogacić będą zapas wyrazów o nazwy cech, czynności, ruchów, barw, kształtów, związanych z opisem osób. Konieczne jest również ze względu na lekturę oraz tematy ćwiczeń w mówieniu i pisaniu stosowanie ćwiczeń zaznajamiających ze słownictwem technicznym z zakresu architektury i przedmiotów nowoczesnej techniki.

Protokoły i sprawozdania wymagają ćwiczeń z zakresu słownictwa dotyczącego stosunków czasowych i życia społecznego. Inne ćwiczenia polecone w kl. VI są dalszym ciągiem systematycznego zwiększania bogactwa języka dziecka i zdolności rozumienia i odczuwania obrazowych środków wyrazu.

Oto przykład ćwiczenia słownikowego, które przygotowały dzieci do wypracowania *Park jesienią:*

Na wycieczce w parku klasa zbierała określenia barw drzew, liści, nieba, trawników; rozróżniała zapachy jesienne, obserwowała zabawy wiewiórek, zachowanie ptaków. Po powrocie z przechadzki zanotowano i ugrupowano zebrany materiał.

Na następnej lekcji dzieci uzupełniały ćwiczenia słownikowe. Potem jedne wybrały sobie kilka tematów o węższym zakresie do opracowania, np. *Liście jesienne*, *Drzewa jesienią*, a inne — temat obszerny: *Park jesienią*. Podczas czytania ćwiczeń zwracano uwagę na obrazowe środki wyrazu: przenośnie, uosobienia, epitety. Dzieci wyraziły ochotę poznania prawdziwie ładnego opisu jesieni: wybrano wyjątek z *Chłopów* Reymonta. Posypały się uwagi, z których wynikało, że autor używa niezwykłych przenośni, porównań i określeń. W ten sposób uwydatniły się cechy języka poetyckiego. Nie przeprowadzano jednak analizy ani wybierania z tekstów przenośni i porównań Byłoby to ćwiczenie mechaniczne, które nie wzbogaci słownictwa ucznia. Natomiast w innym wypadku, np. przy czytaniu opisu burzy w *Panu Tadeuszu*, możemy polecić dzieciom wybranie wyrazów określających zachowanie się wichru. W czytance opisującej walkę lotniczą może młodzież wybrać określenią czynności i ruchów lotnika i samolotu.

W klasie VII rozszerzają się ćwiczenia przez grupowanie wyrażeń z dziedziny życia wewnętrznego, jak np. strach, smutek, radość, i przez obserwację zewnętrznych przejawów stanów psychicznych, dla których poszukuje się najlepszego wyrazu. Poza tym program przewiduje tłumaczenie związków etymologicznych niektórych wyrazów z nowoczesnej techniki, np. hydraulik, hydrofor, hydrant, i bogacenie słownictwa technicznego dotyczącego np. auta i jego części. Przykłady tego typu ćwiczeń można znaleźć w wyżej wspomnianych podręcznikach metodycznych, a oto przykład ćwiczenia słownikowego związanego z lekturą kl. VII:

Po przeczytaniu i omówieniu wyjątku z kazania Skargi *O Miłości Ojczyzny* klasa obejrzała reprodukcję obrazu Matejki. Zwrócono uwagę na ugrupowanie postaci na pierwszym i drugim planie, postawę Piotra Skargi, możnowładców i utrwalono to ćwiczenie słownikowe. Oprócz tego opis obrazu posłużył do uzupełnienia tematu *Charakterystyka XVI wieku:* magnaci, ich pycha, stosunek do warstw niższych. Znalezione w albumie Matejki dwa fragmenty obrazu: portrety postaci i głowa Skargi posłużyły jako temat drugiego ćwiczenia. Dzieci określały: twarz — ściągła, wychudzona, uduchowiona, ascetyczna; czoło — wysokie, poryte bruzdami: oczy — płomienne, gorejące, przenikliwe; włos — rozwiany, długi, siwiejący; usta — wąskie, zaciśnięte, o wyrazie pełnym goryczy. Z kolei omawiano ruch rąk, postać mówcy, uczucia malujące się w ruchu, geście i obliczu.

Ćwiczenie słownikowe zakończone zostało ćwiczeniem redakcyjnym. Pierwsze próby opisu były nieudolne. Jedna z wypowiedzi brzmiała: „Skarga ma czoło wysokie, oczy przenikliwe." W rezultacie początek zredagowany przez klasę był następujący: „Z portretu patrzy na nas przenikliwie wielki mówca, kaznodzieja. Czoło wysokie, poorane bruzdami świadczy o godzinach spędzanych na rozmyślaniu. Policzki chude, zapadnięte wskazują na usposobienie ascetyczne, posty i modlitwy ks. Skargi."

W klasie VIII poza stosowaniem dotychczasowych ćwiczeń program poleca szczególnej opiece: 1. słownictwo abstrakcyjne i oznaczające cechy zawodowe, np. lotnika, górnika, rolnika; 2. gromadzenie wyrazów słownictwa techniczno-naukowego (materiału dostarczy lektura): 3. gromadzenie słownictwa politycznego i gospodarczego (lektura gazet, czasopism, wydawnictw popularno-naukowych).

Program wskazuje na to, że w kl. VIII ćwiczenia słownikowe muszą być owocem dłuższej pracy. Polegać one będą na kolekcjonowaniu nowych wyrażeń z dziedziny gospodarczej w związku np. z czytankami o naszych portach, o znaczeniu Ziem Odzyskanych, o planie trzyletnim. Aby wyrazy te zostały nie tylko zrozumiane, ale i przyswojone przez ucznia trzeba operować nimi w mówieniu i pisaniu. Pozwoli to nauczycielowi z inwencją układać ciekawe ćwiczenia, zgodne z nowym programem. W klasie VIII, jak już mówiliśmy, przewidziana jest również, jako jedna z form, charakterystyka. Oto przykład ćwiczenia słownikowego jako przygotowanie do charakterystyki:

Lektura *Zemsty* dostarczyła materiału do ćwiczenia w grupowaniu wyrazów o znaczeniu przeciwnym. Dla określenia charakteru Cześnika młodzież znalazła epitety: gwałtowny, nieopanowany, raptus, iskra, ogień; szczery, gościnny, waleczny. Dla rejenta Milczka: spokojny, cichy, układny, ugrzeczniony, uparty, zawzięty; obłudny, mściwy, krętacz, skąpy.

W tym zespole klasa znalazła wyrazy o znaczeniu przeciwnym i wysnuła wniosek, że postacie te są kontrastowe.

Z tematu *Sylwetki wielkich uczonych i wynalazców* — np. Curie-Skłodowskiej, Edisona — może w sposób naturalny wypłynąć ćwiczenie słownikowe gromadzenia wyrazów na określenie cech pracownika naukowego. Będzie to jedno z ćwiczeń w określaniu cech charakterystycznych dla danego zawodu.

Pamiętając o tym, by tok nauczania daleki był od szablonu, by uczeń nie wiedział z góry, jaki będzie przebieg lekcji, starajmy się uczynić i z ćwiczeń słownikowych żywą i zmienną formę pracy z klasą. Urozmaicić ją może różnorodny punkt wyjścia ćwiczeń słownikowych. Czasem może one służyć jako podbudowa lektury. Doskonały przykład takiego ćwiczenia daje Rytlowa w swoim podręczniku metodycznym przed odczytaniem *Ody do młodości.*

Oto przykłady ćwiczeń słownikowych, których punktem wyjścia jest lektura: grupowanie wyrazów do charakterystyki *Antka* Prusa, wyrazów oznaczających cechy zawodowe lekarza, nauczyciela w związku z omawianiem *Siłaczki* Żeromskiego.

Ćwiczenia słownikowe w powiązaniu z nauczaniem gramatyki i pisowni stanowiłyby ciekawy materiał do omówienia i opracowania metodycznego — nie jest to już możliwe w ramach tego artykułu. I na tę dziedzinę zwraca uwagę program, dając pewne wskazówki i sugestie.

W porównaniu z dawnymi program obecny rozwija tak dokładnie i szczegółowo sposoby przeprowadzenia ćwiczeń słownikowych oraz ćwiczeń w mówieniu i pisaniu, że wystarczy stosować się do wskazań w nim zawartych, aby osiągnąć wyniki w nauczaniu dzieci władania poprawnym i bogatym językiem.

Eugeniusz Sawrymowicz

O LEKCYJNYM OPRACOWANIU MNIEJSZYCH UTWORÓW LITERACKICH

Tematyczny układ programu, jaki obowiązuje obecnie w wyższych klasach szkoły podstawowej, obok wyraźnych zalet kryje poważne niebezpieczeństwa, które wychodzą na jaw zarówno przy układaniu wypisów zawierających mniejsze utwory jak i przy lekcyjnej pracy na podstawie tych wypisów.

Chodzi mianowicie o to, że zarówno autorzy wypisów jak i nauczycielstwo, zasugerowani zagadnieniami tematyki programowej, zapominają, że zagadnienia te nie są c e l e m nauczania, tylko podstawą w doborze i układzie materiału. Że nie chodzi np. w klasie siódmej, w związku z tematem pierwszym, o to, by nauczyć młodzież, kto i jakich wynalazków dokonał „u progu ery nowożytnej", lecz o to, by na podstawie utworów ilustrujących to zagadnienie uczyć języka polskiego. Rozdziały programu o „Omawianiu lektur", o „Podstawowych wiadomościach z nauki o literaturze", o „Ćwiczeniach słownikowych", a także końcowe wskazówki metodyczne nie pozostawiają co do tego żadnych wątpliwości.

Tymczasem nie wszystkie wypisy, używane obecnie, dają odpowiedni materiał do pracy polonistycznej — przeważnie są ułożone wyłącznie pod kątem tematyki, ilościowo górują w nich albo bezwartościowe z punktu widzenia literackiego rozprawki i artykuły, albo wyrwane z większych całości fragmenty i fragmenciki lub nawet fragmenty fragmentów, nie mające samodzielnej wartości literackiej. Nauczyciel zaś, zasugerowany i tematyką, i charakterem wypisów, w praktyce lekcyjnej ogranicza się zbyt często do omawiania wyłącznie zagadnień tematycznych, nawet przy tych utworach, które można z powodzeniem wyzyskać dla celów polonistycznych. Jako kierownik Ogniska Metodycznego zjawisko to stwierdzałem tak często, że skłonny jestem przypuścić, iż jest ono niemal czymś nagminnym.

Dla zilustrowania, jakie powinno być podejście do utworu literackiego, uwzględniające i tematykę programową, i cele polonistyczno-literackie, podaję projekt opracowania lekcyjnego noweli Daniłowskiego *Pociąg* (zamieszczonej w wypisach *Nad poziomy* J. Kreczmara i J. Saloniego), tak, jak sprawę tę ująłem w wykładach na Centralnym Kursie Polonistycznym w Szklarskiej Porębie ubiegłego lata.

Opracowanie to opieram na zasadzie, że problematyka utworu literackiego nie może być odrywana od jej artystycznego ukształtowania, że wyodrębnienie z całości utworu samych tylko zagadnień, w oparciu np. o jego streszczenie, jest równoznaczne z przekreśleniem wartości tego utworu. Taką metodą prowadzi się młodzież do przekonania, że nie warto czytać utworu, bo wystarczy poznać jego treść z „bryka" czy z opowiadania kolegi. Mniej zachodu, a skutek ten sam!

Nowela ta może być omawiana w klasach siódmej lub ósmej w związku z tematami piątymi. Czas omawiania — dwie godziny lekcyjne.

Zaczynamy pracę od przedyskutowania planów, które uczniowie mieli zadane do napisania w domu. Dyskusją należy pokierować tak, by wyraziście

wyodrębniły się następujące elementy treściowe: wstęp, akcja rozwijająca się w trzech ośrodkach, tj. w kancelarii zawiadowcy, na peronie i w pociągu, oraz zakończenie.

Przy analizie wstępu zwrócimy uwagę na szczegóły, które są konieczne dla zrozumienia utworu. — A więc Ryszwil jako przemysłowe miasto zamieszkałe przez bogaczy (przepych dworca: alabastrowe kolumny, kryształowe sklepienie, marmurowe arkady . . .); rozmyślania zawiadowcy o tym, że przedłużenie toru na drugi brzeg rzeki jest niepotrzebne, bo robotnicy i tak na czas do pracy przychodzą (stąd wniosek, że po drugiej stronie rzeki leży osada robotnicza; podkreślić kontrast jej wyglądu z przepychem Ryszwilu!).

Po omówieniu wstępu, który dla całości utworu ma znaczenie motywacji, przechodzimy do zanalizowania akcji według trzech wspomnianych ośrodków:

1. Co się dzieje w kancelarii zawiadowcy: stopniowanie wypadków podkreślające zbliżanie się katastrofy (potęgująca grozę sytuacji treść kolejnych depesz, stopniowanie w opisie zachowania się urzędników kolejowych, przy czym szczególną uwagę należało by zwrócić na moment ilustrujący ich załamanie się, kiedy zaczynają wysuwać bezsensowne rady; jest to bowiem motyw, który powtórzony będzie w opisie zachowania się tłumu na peronie, a jednocześnie okazja do podkreślenia motywacyjnej ważności wstępu, który już wyjaśnił, dlaczego tor się urywa przed rzeką).

2. Tłum na peronie: przepych strojów podkreślający społeczną i materialną sytuację zebranych; wyraz twarzy mówiący o ich niezdolności do czynu, osłabienie woli itp.; beztroskie zachowanie się, jako kontrast do tego, co się dzieje w kancelarii; nagła zmiana całego obrazu w momencie usłyszenia strasznej wieści: wymowne niedomówienia, jak pominięcie treści depeszy, z której słyszymy tylko ostatnie najgroźniejsze zdanie, spojrzenie w przepaść zamiast odpowiedzi na pytanie, co będzie . . . ; stopniowanie w opisie kolejnych faz zachowania się tłumu, podkreślające znowu zbliżającą się katastrofę (szczególnie warto podkreślić wspomniany już moment utraty zdrowego rozsądku, widoczny w rzucaniu bezsensownych pytań, oraz kulminacyjny moment rozpaczy, kiedy zebrani poznali, że już i modlić się nie potrafią; przy tym ostatnim szczególe trzeba podkreślić symbolikę metafory o sklepieniu kryształowym, które widzieli zamiast nieba).

Jako wybitny kontrast do omówionego w ten sposób tłumu należy ukazać postać robotnika (stoi na uboczu, ubrany w strój roboczy, na twarzy wyraz energii, szybka decyzja zamiast bezsilnej rozpaczy . . .). Młodzież bez trudu domyśli się, że to jeden z mieszkańców osiedla zza rzeki, opisanego we wstępie.

3. W pociągu: opis pełnego niepokoju zachowania się jadących jako moment z jednej strony wprowadzający nastrój, z drugiej — charakteryzujący atmosferę, w jakiej dzieci plutokracji ryszwilskiej wzrastają, i ich nieokreślone pragnienia wyrwania się z tej atmosfery.

4. Zakończenie: nastrojowe tło (obłąkany jęk i ryk tłumu, przejmujący dźwięk dzwonów, głuchy warkot lokomotywy. . .); niespodziewany gwizd i kontrastująca z poprzednio omówionymi szczegółami cisza; pojawienie się wybawcy w aureoli świateł (porównać z aureolą świetlną, w jakiej widzieliśmy go w momencie skoku z mostu), znaczenie tej aureoli jako czyn-

nika podkreślającego wielkość i piękno bohaterskiego czynu; symboliczne znaczenie pokruszenia balustrady (otwarte przejście na drugą stronę rzeki) i symboliczny sens obrazu świtu nadchodzącego od strony drugiego brzegu (świt nowej epoki).

Po zrozumieniu sensu tych dwu symbolicznych obrazów prowadzimy do zrozumienia alegorycznej treści noweli: pociąg — to pędzące ku nieuchronnej katastrofie życie zdegenerowanych próżniactwem warstw plutokracji, ratunek dla ludzkości przychodzi od strony usuniętej dotąd w cień, ale zdrowej fizycznie i moralnie warstwy robotniczej.

Trzecią lekcję można by poświęcić zagadnieniom marginesowo związanym z omówioną nowelą. Obojętne, czy dokonane to będzie na drodze dyskusji, czy w formie wypracowań na odpowiednie tematy. Szczególnie w związku z tematyką programową klasy siódmej nasuwałoby się zagadnienie postępu techniki w kolejnictwie (np. przez rozwinięcie kwestii, dlaczego konduktor wyskoczył z pociągu zamiast uruchomić hamulce automatyczne; wyjaśnienie o braku takich hamulców w pociągach w końcu XIX wieku); współczesne urządzenia sygnalizacyjne dla zapobiegania katastrofom kolejowym; postęp w dziedzinie szybkości i wygody jazdy koleją itp. W związku z tematyką klasy ósmej można by poruszyć sprawę uzdolnień i zamiłowań zawodowych kolejarzy, sprawę ważności ich pracy dla państwa i społeczeństwa, sprawę powagi odpowiedzialności w ich pracy, z aktualnych zagadnień — sprawę szybkiej odbudowy naszego kolejnictwa po wojnie i znaczenia tej odbudowy dla życia gospodarczego państwa.

W ćwiczeniach słownikowych można wysunąć słownictwo kolejowe konieczne dla kulturalnego obywatela (nowela daje też bogaty materiał dla ćwiczeń słownikowych z dziedziny stanów psychicznych człowieka).

Jako momenty wychowawczo-obywatelskie wysuwają się takie sprawy, jak obchodzenie się z rozkładem jazdy, poznanie zasadniczych przepisów obowiązujących podróżnych itp.

Raz jednak jeszcze zaznaczam, że są to już zagadnienia „marginesowe", którym należy poświęcić specjalną lekcję, by nie przerywać toku analizy utworu literackiego.

Janina Żlabowa

NAUCZANIE GRAMATYKI W SZKOLE PODSTAWOWEJ W ŚWIETLE KURSÓW WAKACYJNYCH

Kursy wakacyjne dały pełną możność poznania trudności i kłopotów nauczyciela w szkole podstawowej, a niekiedy odsłonięcia nieporozumień wynikłych z niedość słusznej interpretacji programu. Wykład mający formę swobodnej pogadanki wywoływał bezpośrednią reakcję słuchaczy na niektóre sprawy i pozwalał przypuszczać istnienie jakiejś pięty Achillesa. Dyskusja wydobyła na powierzchnię wszystko, co niejasne, kłopotliwe i niewłaściwie komentowane. Wreszcie współżycie ze słuchaczami pod jednym dachem dawało pole do indywidualnych kontaktów i poruszenia wszystkiego, co pozostało poza nawiasem wykładów i dyskusji, a łączyło się organicznie ze sprawą doszkalania metodycznego na danym odcinku.

Toteż po pracy na takim kursie prelegenci „metodycy" mogą sobie powiedzieć, że wzbogacili się o niejedno doświadczenie.

Oto jak przedstawia się plon na odcinku nauczania gramatyki języka ojczystego w szkole podstawowej:

Materiał nauczycielski był nadal bardzo niejednolity pomimo stałych nawoływań o równy poziom słuchaczy. Przyczyna leży w tym, że z terenu przyjeżdżają ci, którzy chcą i mogą, a nie delegowani przez władze lub ośrodki metodyczne. Na odcinku, który nas w tej chwili interesuje, ważne jest nie tylko wykształcenie (seminarium nauczycielskie, liceum pedagogiczne, pedagogium, WKN, Instytut Pedagogiczny, uniwersytet), ale i wiek. W ostanich latach przed wojną i obecnie kandydaci na nauczycieli otrzymywali w liceach pedagogicznych dobre przygotowanie z gramatyki, które powinno im wystarczyć do nauczania w szkole podstawowej, podczas gdy w latach dawniejszych nawet na WKN nie dawano odpowiedniego przygotowania z języka. Nauczyciel starszy nie tylko nie zna materiału, objętego programem klas VI—VIII, ale posiada szkodliwe nawyki dawnej szkoły gramatycznej, które utrudniają mu podejście do nauki gramatyki z dzisiejszego punktu widzenia. I właśnie największą zdobyczą „metodyka" na tych kursach było odkrycie, że nauczyciel przeważnie dlatego uczy źle, bo mu w tym przeszkadzają dawne nawyki.

Ale na stosunek nauczyciela do gramatyki wpływa jeszcze jedno nieporozumienie, wynikające z fałszywego poglądu na szkołę podstawową. Kołacze się jeszcze w zakamarkach świadomości przekonanie, że szkoła powszechna — to pierwszy szczebel nauczania, na którym młodzież ma zdobyć wiedzę elementarną, użytkową, praktyczną, a dopiero na następnym szczeblu pozna wiedzę teoretyczną. Brak jeszcze zrozumienia tego, że „młodzież musi uzyskać już w szkole masowej przystosowany do jej możliwości poznawczych bagaż rzetelnej wiedzy, który pozwoli jej następnie oprzeć na naukowym fundamencie podwaliny światopoglądu, pozwoli swobodnie poruszać się w świecie współczesnym, uzbroi do pracy produkcyjnej i do działania publicznego w nowej Polsce" — (Ż. Kormanowa — *Nowe Drogi*, lipiec 1947, str. 37). W odniesieniu do nauki języka ojczystego niezrozumienie roli współczesnej szkoły podstawowej przejawia się w przekonaniu, że obowiązkiem nauczyciela języka ojczystego pozostaje nadal nauczyć poprawnie mówić, czytać i pisać po polsku. Nauczycielstwo nie chce zrozumieć, że to zadanie — jakkolwiek pierwszorzędnej wagi — nie wystarcza nawet w odniesieniu do klas niższych, cóż dopiero wyższych. Że obok niego stają inne — poznawcze i wychowawcze: jednym z nich jest poznanie języka, jako narzędzia rozwoju duchowego człowieka, a więc zarówno mechanizmu mowy jak bogactwa form i znaczeń oraz praw, którym podlega.

I oto jesteśmy u źródła nieporozumienia: nauczyciel stoi zdecydowanie na gruncie gramatyki normatywnej (nie zdając sobie z tego sprawy). Wszystkie interpelacje i cała zażarta nieraz dyskusja wynikały właśnie z tego stanowiska. Nauka gramatyki jest o tyle potrzebna, o ile służy jako pomoc w sztuce mówienia i pisania. Dlatego nauczyciel rozumie potrzebę zaznajomienia młodzieży ze związkiem wyrazów w zdaniu czy z końcówkami równoległymi, bo te wiadomości mogą zapobiec błędom językowym (!?), a uważa za zupełnie nieuzasadnione wstawienie do programu upodobnień śród- i międzywyrazowych, bo znajomość tego zjawiska może silnie zaszkodzić w opanowaniu ortografii czy ortofonii.

Z powyższego fałszywego stanowiska wynikają trzy konsekwencje:

1. Obawa podważenia u młodzieży podstaw ortografii na skutek nauki fonetyki
2. Puryzm językowy.
3. Niechęć do metody poszukującej.

W gorącej dyskusji zaatakowali słuchacze nauczanie fonetyki opisowej na poziomie szkoły podstawowej. Zagadnienie takie, jak wymowa nosówek, upodobnienie spółgłosek oraz uproszczenie grup spółgłoskowych stały się przedmiotem ataków. Stosowanie transkrypcji fonetycznej nawet w kierunku pionowym uznane zostało za niebezpieczne. Słuchacze stwierdzili, że przez wprowadzenie tych „nowości“ zniszczy się cały trud włożony w naukę ortografii. (Dziecko musi wierzyć, że wyraz dąb wymawia się d + ą + b, bo w przeciwnym razie będzie pisać fałszywie). Oczywiście, że tak stawiali sprawę głównie nauczyciele, uczący w klasach początkowych. W dzisiejszych klasach wyższych szkoły podstawowej nawyki ortograficzne są tak słabe, że niekiedy obawy zniszczenia ich są słuszne. W takich wypadkach należało by udzielić dyspensy, pozwolić pominąć w najbliższym roku powyższe zagadnienia. Tym niemniej nauczycielstwo musi oswoić się z potrzebą zaznajomienia uczniów szkoły podstawowej z fonetyką opisową. Stawianie na pierwszym miejscu w nauczaniu gramatyki puryzmu językowego przejawiło się w niechęci zestawiania i analizowania z młodzieżą równoległych form, zwrotów, szyku wyrazów, sposobów akcentowania, rodzajów wymowy. Postulat poprawności językowej został pojęty bardzo ciasno. Nauczyciel pragnie otrzymać w każdym wypadku odpowiedź zdecydowaną: która forma, zwrot, wymowa itd. jest dobra. Stąd ostre wystąpienia przeciw używanej gwarze wśród młodzieży czy prowincjonalizmom. Stąd krytyczne ustosunkowanie się do języka potocznego na korzyść literackiego mające swój wyraz w niechęci do czytanek, pisanych „nie dość literacko“. Wszystko to jest dowodem braku zrozumienia języka jako zjawiska społecznego, podległego prawom przestrzennym i czasowym, a przede wszystkim środowiskowym.

Niechęć do metody poszukującej w nauczaniu gramatyki wynikła też z tego poglądu, że gramatyka ma uczyć mówić i pisać. Do tego celu prowadzi najlepiej wzór, z którym należy dziecko stykać jak najczęściej, regułka oraz ćwiczenie wdrażające. Niewłaściwe i bezproduktywne wydaje się rozważanie, jak można podzielić czasowniki na koniugacje, dlaczego w danym wyrazie nastąpiło upodobnienie w grupie spółgłoskowej, jakie znaczenie nadaje wyrazowi dany przyrostek. Nauczyciel obawia się, by wśród zagadnień nie znalazło się takie, którego nie można by autorytatywnie rozwiązać, a dziecku trzeba w każdym wypadku zdecydowanie odpowiedzieć: ta forma jest poprawna, ta nie; tak mów, tak nie mów.

Wywody te wystarczą do udowodnienia, że nauka gramatyki nie jest dobrze postawiona w szkole podstawowej. Gramatyka normatywna nie spełni zadania poznawczego ani wychowawczego. Uczeń nie pozna przy jej pomocy tego wspaniałego narzędzia za pomocą którego wyraża własną treść wewnętrzną i dzięki któremu nawiązuje nici z otaczającym go swiatem. Nie wzbogaci tego wspaniałego narzędzia o nowe tony. A o to przecież chodzi

Takie wątpliwości nasunął prelegentowi kurs dla polonistów.

A co dał słuchaczom? Uświadomił im ich błędny pogląd na cele i środki nauczania gramatyki w szkole podstawowej, dokonał przewrotu w ich dotychczasowym spojrzeniu na rzecz. Ale jedynie nielicznym pozwolił „przestawić się“ metodycznie i pójść drogą właściwą. U większej części zasiał niepokój jedynie.

Poprawić stan tak tu, jak i na odcinku innych przedmiotów, może jedynie — dokształcenie nauczycieli w zakresie teoretycznym oraz demonstrowanie właściwych metod w terenie w codziennej pracy. Ale na to potrzebne jest rzucenie w teren garści specjalistów, którzy by tam odrabiali systematyczną, planową robotę metodyczną. A ta sprawa wciąż jeszcze nie weszła na porządek dzienny.

SPRAWOZDANIA i OCENY

W 50 ROCZNICĘ ŚMIERCI ADAMA ASNYKA

(Z powodu wydania *Wyboru poezji* Asnyka w opracowaniu Juliusza Kijasa)

Prawie bez wrażenia przeszła 50 rocznica śmierci Adama Asnyka († 2 sierpnia 1897), poza nielicznymi zresztą okolicznościowymi artykułami, ogłoszonymi w czasopismach. Stąd z uznaniem podkreślić należy pojawienie się *Wyboru poezji* poety, niesłusznie dziś zapomnianego — w opracowaniu prof. Juliusza Kijasa (Wrocław, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, 1947, 8 m., str. 55). Skrępowany rozmiarami wydania, ograniczyć się musiał prof. Kijas do podania tylko najważniejszych utworów poety. W tym wyborze poezyj z lat 1868—1897 uwzględnił wydawca najbardziej charakterystyczne wiersze Asnyka, jak np. *Gdybym był młodszy, Między nami nic nie było, Przeminął czas, Daremne żale,* kilka utworów z cyklu *W Tatrach,* 12 sonetów z cyklu *Nad głębiami,* razem 33 wierszy. W zwięzłym, ale pełnym treści wstępie podał p. K. najważniejsze szczegóły z życia Asnyka. Na końcu wydania znajdują się uwagi o utworach, skreślone ręką doświadczonego pedagoga, będące wynikiem jego praktyki szkolnej. W charakterystyce Asnyka na tle epoki zastanawia się p. K. nad powodami smutku w życiu i twórczości poety. Podkreśla dalej mistrzostwo Asnyka w zakresie poezji refleksyjnej oraz filozoficznej; utwory jego z tego zakresu odznacza poezja prawdziwa.

Z wielkim znawstwem przedmiotu i głębokim wczuciem się w twórczość Asnyka dokonany *Wybór poezji* stanowi pożądany przyczynek do bibliografii asnykowskiej. Oby w myśl intencji i wydawcy, i Wydawnictwa przyczynił się choć w pewnej mierze do zapoznania się młodzieży z utworami tak niesłusznie zapomnianego poety.

Wiktor Hahn

TACYT W NOWEJ POLSKIEJ SZACIE

Jeden z największych historyków świata, Tacyt, wywarł znaczny wpływ — do dziś dnia jeszcze należycie nie zbadany — zarówno na historiografię jak i na literaturę piękną. Pod ostatnim względem posłużył jako źródło wielu utworów dramatycznych i powieściowych — żeby tu choć wspomnieć tragedie i powieści o Tyberiuszu, Kaligluli, Klaudiuszu, Neronie. I w Polsce należał i należy Tacyt do najwięcej znanych historyków rzymskich. Znany był u nas już od drugiej połowy XV wieku. Wprawdzie wydań krytycznych jego dzieł nie wydała filologia polska, stosunkowo też mało mamy rozpraw naukowych o nim; podkreślić jednak możemy znajomość jego przez naszych trzech wieszczów, a korzystanie z Tacyta jako źródła u Kraszewskiego, Choińskiego, Bąka, Ostrowskiego, Rostworowskiego, głównie zaś u Sienkiewicza (*Quo vadis?*).

Poza tym wydała nasza literatura kilka przekładów Tacyta.

O przekład w s z y s t k i c h dzieł Tacyta pokusił się u nas po raz pierwszy Adam Naruszewicz, dla którego przyswojenie literaturze naszej Tacyta było przygotowaniem do podjęcia pracy nad historią narodu polskiego. O zainteresowaniu ogółu tym przekładem świadczyć mogą dwa jego wydania.

Po raz drugi podjął się przekładu wszystkich utworów Tacyta Władysław Okęcki pod koniec dziewiętnastego i w początkach dwudziestego wieku. Tłumaczenie jego *Dziejów* Tacyta doczekało się, jak na nasze stosunki, w krótkim przeciągu czasu, bo

lat dziesięciu, czterech nakładów. Tłumacz zaznaczał, że nowe wydania jego przekładów są zmienione, krytyka jednak nasza naukowa nie postarała się stwierdzić, jakie zmiany w dalszych wydaniach przeprowadził.

Do tych dwóch przekładów Naruszewicza i Okęckiego, dziś już zupełnie szerszym warstwom społeczeństwa niedostępnych z powodu wyczerpania nakładów, przybywa obecnie nowy przekład, dokonany przez Seweryna Hammera, który pracy nad przyswojeniem wielkiego historyka poświęcił wiele lat. Pierwszy tom przekładu tego ukazał się w Warszawie w r. 1938, objął zaś pisma drobne Tacyta, drugi wydany w r. 1939 zawierał przekład *Dziejów;* w tym samym roku wydany tom trzeci podawał przekład *Roczników* (Księga I - VI). Przekład Ksiąg XI - XVI *Roczników,* zupełnie przygotowany do druku, uległ całkowitemu zniszczeniu podczas powstania warszawskiego w r. 1944; niezrażony tłumacz podjął ponownie pracę nad przekładem powyżej wymienionych ksiąg i doprowadził ją do upragnionego końca dzięki swej niezmiernej wytrwałości. Tom IV *Dzieł* Tacyta wyszedł w roku bieżącym, wydany przy pomocy zasiłków Ministerstwa Oświaty i Centralnego Urzędu Planowania. Wszystkie zaś tomy są wydawnictwem Instytutu Popierania Nauki Kasy im. Mianowskiego w Warszawie.

Znaczenie nowego przekładu wystąpi we właściwym świetle po zestawieniu go z wymienonymi powyżej przekładami Naruszewicza i Okęckiego. Przekład Naruszewicza jest zbyt dowolny, tak że właściwego wyobrażenia o sposobie pisania Tacyta dać nie może, przekład znów Okęckiego wskutek niewolniczego przeważnie naśladowania tekstu łacińskiego zanadto ciężki, w niektórych częściach, i to bardzo licznych, trudno zrozumiały, tak że z wielką tylko cierpliwością można go odczytywać.

Seweryn Hammer, jako filolog specjalista, wykazuje wyższość nad poprzednimi tłumaczami sumiennymi studiami nad Tacytem. Między innymi uwzględnia wszystkie ważniejsze krytyczne wydania Tacyta, z których przyjmuje poprawki nieraz zepsutego tekstu, sam też ze swej strony podaje niejednokrotnie trafne korjektury. Zapoznał się nadto z najważniejszymi pracami naukowymi o Tacycie, co także w bardzo korzystny sposób odbiło się na przekładzie.

Ponadto przekład Hammera ściśle filologiczny, dokładny, bez żadnych nieuzasadnionych opuszczeń, wierny, jest przekładem swobodnym, dokonanym pięknym, poprawnym językiem. Niejednokrotnie opiera się tłumacz na zasobie językowym, przejętym z Naruszewicza i Okęckiego, o czym sam zresztą wspomina. Przy tym wszystkim zachował przekład znamienne cechy stylu Tacyta: jego wielką zwięzłość, rozmaitość, objawiającą się niezwykłym szykiem wyrazów, i barwę poetycką.

Dla przykładu zestawiam przekład r. 16 Księgi XVI *Roczników* według Okęckiego i Hammera.

U Okęckiego brzmi przekład ten tak:

„Jeślibym nawet postronne wojny i za rzeczpospolitą poniesione śmiercie z takim przygód podobieństwem wspominał i mnie by samego zdjęła ckliwość, i u drugich bym wstrętu się spodziewał, którzyby na skony obywatelskie, bodaj uczciwe, ale smutne i ustawiczne, się wzdrygali. Ale ninie od służalczej cierpliwości i tyla krwi doma zmarnowanej nuży się i żałością ściska serce. I nie innej od tych, czyjej to dojdzie wiedzy, będę się upominał wyrozumiałości, jak żem nie znienawidził tak podle ginących. Gniew to był niebian na rzymską ojczyznę, którego nie godzi się, jak przy pogromach wojennych, albo zdobytych miastach, raz wynurzyć i iść dalej. Stań się to gwoli dostojnych mężów potomności, iżby, jako się pośmiertnymi obrządki od pospolitych wyróżniają pogrzebów, tak w ostatnich chwilach opowieści otrzymali i zachowali osobną wspominkę.“

Jakże inaczej przedstawia się ten sam rozdział w przekładzie Hammera:

„Gdybym o postronnych nawet wojnach i o poniesionych dla dobra państwa ofiarach życia z taką zdarzeń jednostajnością opowiadał, i mnie samego ogarnąłby przesyt i u innych oczekiwałbym uprzykrzenia, w których zaszczytne wprawdzie, lecz smutne i ustawiczne zgony obywateli musiałyby niechęć wywołać: atoli teraz służalcza cierpliwość i tak hojny w czasie pokoju krwi rozlew nużą mą duszę, a serce od smutku się ściska. I nie wymagałbym dla siebie żadnego innego usprawiedliwienia ze strony tych, którzy te fakty poznają, — jakżebym tylko nie musiał tak gnuśnie ginących nienawidzieć! Był to gniew bogów przeciw państwu rzymskiemu, o którym nie wolno, jak przy klęskach wojsk i miast zdobywaniu, raz wspomnieć i iść dalej. Przyznajmy ten przywilej sławie pośmiertnej wybitnych mężów, aby, jak ich ceremonie pogrzebowe wyróżniają od pospolitego pogrzebu, tak przez opowieść o ostatnich swych chwilach otrzymali osobne a trwałe wspomnienia."

Różnice w obu przekładach wychodzą na jaw same przez się: u Okęckiego zdania są tak ciężkie, że z trudnością można pewne ustępy zrozumieć, u Hammera myśli historyka występują jasno.

Przekład poprzedza w tomie pierwszym wyczerpujący wstęp o życiu, dziełach i znaczeniu Tacyta, dobrze wprowadzający w lekturę.

Oby ten nowy przekład, stanowiący znaczny postęp w porównaniu z poprzednimi przekładami, zbliżył ponownie społeczeństwo polskie ku dziełom wielkiego historyka.

Wiktor Hahn

STYLISTYKA TEORETYCZNA W POLSCE, pod redakcją K. Budzyka, Książka, 1946.

Ciemnożółta okładka, czerwone litery tytułu, u góry napis: „Z zagadnień poetyki" — wszystko to przypomina serię kridlowskich wydawnictw, do których redaktor dr Kazimierz Budzyk świadomie nawiązuje w słowie wstępnym.

Przypominają się mimo woli czasy Zjazdu im. Krasickiego z płodnym w następstwa wystąpieniem prof. Kridla w obronie autonomiczności i naukowości badań literackich (tę płodność wywołał, jak to dziś można już stwierdzić, nie tyle sam referat, ile dyskusja, jaka się nad nim wywiązała); przypominają się nieco późniejsze kolejne tomiki wileńskiej serii „Z zagadnień poetyki", z których znowu najwięcej wrzawy narobiła książka Kridla *Wstęp do badań nad dziełem literackim*, mimo że nie zasługiwała na to jako rzecz skąd inąd dosyć powierzchowna, a w każdym razie znacznie ustępująca wartością zbiorowemu tomowi *Prac ofiarowanych Kazimierzowi Wóycickiemu* czy *Studiom z metryki polskiej* Siedleckiego.

Książka Kridla wywołała burzę nie tyle może swą treścią, ile swym dosyć zaczepnym tonem polemicznym, drażniącym błogi spokój tradycjonalizmu naszej nauki o literaturze. Przyszłość okazała, że właśnie takie wystąpienie w naszych warunkach było potrzebne, bo w ogniu zażartych polemik wyłoniły się myśli twórcze, których nie zdołało pobudzić u nas np. nierównie głębsze, ale spokojne dzieło Ingardena *Das literarische Kunstwerk*, poruszające wcześniej nieco te same sprawy, co i Kridl, tylko z innego punku widzenia i na gruntownej podbudowie filozoficznej (czego brakło książce Kridla).

Ma rację Budzyk pisząc w słowie wstępnym, że czasy tych „rewolucyjnych" wystąpień i walk polemicznych wspomina się dziś z pewnym rozrzewnieniem, a dodajmy — i z pewnym uśmiechem pobłażliwości dla zacietrzewienia walczących stron. Bo dziś, mimo istniejących wśród starszych i młodszych naukowców różnic ideowych

czy metodologicznych, postęp w dziedzinie wiedzy o literaturze jest u nas tak widoczny, że walki owe wydają się obecnie niemal przysłowiowym wyważaniem otwartych wrót. A że postęp ten poszedł niekoniecznie po linii wytycznych Kridla, to jest zupełnie zrozumiałe.

Może najmniej postępu, a i zrozumienia jego konieczności, wykazuje dziedzina stylistyki. I dlatego Budzykowi należy się od polonistów szczera wdzięczność za przypomnienie szeregu rozpraw reprezentujących nowsze kierunki tej dyscypliny. Większość z nich nie uległa takiemu przedawnieniu, jak np. *Wstęp do badań*... Kridla, i dlatego wznowienie zapomnianych lub trudnych dziś do zdobycia rozpraw Wóycickiego, Budzyka, Łempickiego czy Hopensztanda może być bardzo płodne w skutki (w imię potrzeb czytelników i zasług redaktora chętnie wybaczamy Budzykowi niekonsekwencję umieszczenia obu końcowych rozpraw Hopensztanda, które właściwie nie należą do stylistyki t e o r e t y c z n e j).

W wyborze rozpraw Budzyk kierował się dobrze zrozumianą celowością tomu: dał wybór reprezentujący najważniejsze kierunki współczesnej stylistyki; a że przy tym „stylistyka w ujęciu strukturalnym“ ukazana jest w pięciu rozprawach trzech autorów przy jednej rozprawie z dziedziny „idealistycznej wiedzy o stylu“ i dwóch rozprawach jednego autora w dziedzinie „stylistyki socjologicznej“, to trzeba złożyć bodaj na karb rzeczywistego stanu rzeczy u nas, nie na karb osobistych sympatii metodologicznych redaktora. Bo trudno poza Zygm. Łempickim znaleźć u nas przedstawiciela idealistycznego kierunku wiedzy o literaturze, jak niemożliwością byłoby wskazać poza Hopensztandem na badacza stylu z socjologicznego punktu widzenia.

Wybór rozpraw poprzedzony jest obszernym omówieniem Budzyka pt. *Zarys dziejów stylistyki teoretycznej w Polsce*. Omówienie to ma nieprzeciętną wartość zarówno informacyjną jak i naukowometodologiczną, mimo że utrzymane jest w ostrym tonie krytycznym w stosunku do metodologicznych przeciwników autora, który z entuzjazmem opowiada się za stylistyką strukturalną i chętnie toleruje stylistykę socjologiczną, potępia natomiast bezapelacyjnie wszystko, co zatrąca idealizmem lub eklektyzmem. Trudno autora potępiać za tę jednostronność czy brak obiektywizmu, bo dziwnie byłoby wymagać, aby zdeklarowany wyznawca pewnego kierunku sam siebie zwalczał lub choćby krytykował. Z rozprawą Budzyka można polemizować, nie można jej jednak potępiać, ani tym bardziej lekceważyć. A w każdym razie należy ją poznać.

Poznać ją, jak zresztą i całą książkę, muszą przede wszystkim nauczyciele-poloniści szkół średnich i licealnych. Da to im niejeden bodziec w kierunku zreformowania, unowocześnienia przestarzałych metod nauczania stylistyki, która w praktyce szkolnej rzadko kiedy wychodzi poza schematyczne wiadomości o zwrotach stylistycznych lub figurach i tropach poetyckich.

Eugeniusz Sawrymowicz

Stefan Papée, WALKA SIENKIEWICZA O ZIEMIE ZACHODNIE, Instytut Zachodni, Poznań, 1947.

Pod publicystycznym tytułem kryje się źródłowe studium na temat problematyki niemieckiej w twórczości wielkiego powieściopisarza, oparte na sumiennej znajomości jego dzieł, artykułów i listów, napisane przez badacza, który od wielu lat interesował się żywo Sienkiewiczem. W roku 1921 ukazała się rozprawa dra Papéego — *Henryk Sienkiewicz jako humorysta*). Autor zawarł w tej niewielkiej książeczce treść istotnie bogatą, która ze względu na aktualność polityczną odpowiada określonemu zamówieniu społecznemu, a jednocześnie pogłębia naszą wiedzę w dziedzinie opracowywanej dotychczas tylko marginesowo. Dr Papée nie poprzestał jedynie na analizie

Krzyżaków i popularnych nowel opartych na motywach niemieckich. Zbadał skrzętnie wzmianki o Niemcach i w *Trylogii*, i w powieściach społecznych, i w wystąpieniach publicystycznych i politycznych Sienkiewicza. W świetle tych rozważań widzimy wyraźnie, że ukazywanie niebezpieczeństwa niemieckiego było bardzo żywą troską pisarza. Stąd w konsekwencji wnioski autora rozprawy: „Można bowiem i nawet trzeba poddać dorobek twórczy Sienkiewicza nowej krytycznej ocenie, należy niejeden mit o doskonałości poszczególnych powieści autora *Quo vadis* obalić, jedno jednak zostanie pewnikiem, że w Sienkiewiczu mieliśmy niezrównanego mistrza mowy polskiej i że nikt nie wywierał z polskich powieściopisarzy tak powszechnego wpływu na czytelników w urabianiu ich oporności wobec wroga jak autor *Krzyżaków*.

...Wraz z polskim żołnierzem, rolnikiem i robotnikiem, wraz z polskim nauczycielem powinna więc iść na Ziemie Odzyskane i polska książka, zwłaszcza książka Sienkiewicza."

W pracy szkolnej studium dra Papeego (operujące często cytatami z pism Sienkiewicza, niekiedy trudno dostępnych), odda duże usługi nauczycielowi. Pozwoli mu ożywić i pogłębić lekcje polskiego (na których będzie mowa — jak formułuje program — o „zmaganiu Polaków i innych narodów słowiańskich z naporem germańskim") autorytetem jednego z najpoważniejszych pisarzy nie tylko Polski, ale całej słowiańszczyzny, który trafnie dostrzegał największego wroga krajów słowiańskich w Krzyżakach i ich pruskich spadkobiercach. „Krzyżacy, wiecznie Krzyżacy!"

J. Z. Jakubowski

KRONIKA

CENTRALNE KURSY DLA POLONISTÓW

W czasie wakacji odbyły się dwa centralne kursy dla nauczycieli języka polskiego, zorganizowane przez Ministerstwo Oświaty (Depart. Ref. Szkoln.). Oba kursy odbyły się w Szklarskiej Porębie Średniej. Pierwszy kurs trwał od 3. VII. do 27. VII. br., drugi — od 31. VII. do 24. VIII br. W kursach wzięło udział około 200 nauczycieli.

Program kursu lipcowego

A. Zagadnienia ogólne

Postępowe tradycje oświaty polskiej — Michał Szulkin.

Założenia ideowe nowej szkoły — Józef Barbag.

Problemy wychowawcze w szkole powojennej — Stanisław Świdwiński.

Z zagadnień wychowania społecznego — Tadeusz Pasierbiński.

Założenia programu języka polskiego — Henryk Szyper.

Literatura a życie społeczne — Zdzisław Libera.

Przegląd powojennej prozy polskiej i życia teatralnego — Ewa Korzeniewska.

Aktualne problemy higieny szkolnej — Karol Mitkiewicz.

B. Część szczegółowa

Opracowywanie lektury podstawowej i dodatkowej — Janina Dembowska, Jan Zygm. Jakubowski, Witold Kochański, Karol Lausz, Eugeniusz Sawrymowicz, Henryk Szyper.

Lektura uzupełniająca — Barbara Groniowska.

Wiedza o książce i zasadach pracy umysłowej — Kazimierz Wojciechowski i Hanna Wendlantowa.

Inscenizacja i teatralizacja w nauczaniu języka polskiego — Wanda Niczowa i Adam Suzin.

Praca polonisty w bibliotece szkolnej — Emilia Białkowska.
Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu — Janina Dembowska.
Nauka o języku — Janina Żłabowa
Bibliografia dydaktyki języka polskiego w szkole podst. — Witold Kochański.
Nauczanie języka polskiego na Ziemiach Odzyskanych — Witold Kochański.

Program kursu sierpniowego

A. Zagadnienia ogólne

Założenia programu języka polskiego — Henryk Szyper.
Z zagadnień wychowania społecznego — Zygmunt Dolatkowski.
Literatura a życie społeczne — Zdzisław Libera.
Postępowe tradycje oświaty polskiej i założenia ideowe nowej szkoły — Henryk Szyper.
Przegląd powojennej produkcji literackiej — Kazimierz Wyka.
Aktualne problemy higieny szkolnej — Adam Werko.

B. Zagadnienia szczegółowe

Opracowanie lektury podstawowej i dodatkowej — Jan Zygm. Jakubowski, Karol Lausz, Eugeniusz Sawrymowicz, Henryk Szyper.
Lektura uzupełniająca kl. VI—VIII — Maria Gutry.
Praca z książką — Maria Słuszkiewiczowa
Praca polonisty w bibliotece szkolnej — Emilia Białkowska.
Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu oraz ćwiczenia słownikowe — Józefa Rytlowa.
Nauka o języku — Jadwiga Dańcewiczowa.
Nauczanie ortografii — Maria Rudzińska-Froehlichowa.
Inscenizacja i teatralizacja w nauczaniu języka polskiego — Wanda Niczowa i Adam Suzin.

DZIAŁALNOŚĆ OGNISKA METODYCZNEGO W WARSZAWIE

W dniu 28 kwietnia odbyła się konferencja rejonowa Z. N. P. w Sierpcu, w której wziął udział w roli referenta kierownik Ogniska, dr E. Sawrymowicz. W wyniku obrad Sierpc został przyłączony do Podogniska Płockiego. Pełnienia obowiązków instruktorskich na miejscu podjęła się dyr. Gałęzka.

W dniu 6 maja odbyła się konferencja polonistyczna w Ciechanowie. Przewodniczyła wizytator okręgowy Jaczewska, referat programowy wygłosił kierownik Ogniska, dr E. Sawrymowicz, który przeprowadził także lekcję przykładową w klasie I lic. Lekcję przykładową w klasie VI przeprowadziła p. Strześniewska. Kierownictwo zorganizowanego w Ciechanowie Podogniska objęła Anna Rymdzionek.

W dniu 10 maja odbyła się konferencja polonistyczna w Warszawie, poświęcona zagadnieniom nauczania teorii literatury. Lekcję przykładową w klasie II gimn. przeprowadziła Zofia Bońkowska, referaty wygłosili: naukowy z dziedziny wersyfikacji — dr Furmanik, programowy — kierownik Ogniska.

W Płocku Podognisko w porozumieniu z Warszawskim Oddziałem Towarzystwa Literackiego im. Mickiewicza zorganizowało dwie imprezy: w dniu 11 maja odczyt dra E. Sawrymowicza na temat najnowszych kierunków w badaniach literackich oraz zwiedzanie zbiorów bibliotecznych Płockiego Towarzystwa Naukowego, i w dniu 26 maja publiczny wieczór poezji Jana Kasprowicza, z udziałem artysty Państwowego Teatru Polskiego — Stefana Martyki (recytacje), kompozytora Kazimierza Serockiego (fortepian) i dra Eugeniusza Sawrymowicza (omówienia literackie). Wieczór odbył się w miejscowym teatrze przy wypełnionej sali.

W programie prac powakacyjnych Podognisko Płockie ma zamiar kontynuować tak rozpoczętą akcję odczytową i artystyczną.

OGNISKO METODYCZNE W ŁODZI

29 kwietnia br. odbyła się w IV Państw. Gimn. i Liceum w Łodzi konferencja Ogniska z następującym programem:

1. Lekcja koleżeńska w kl. III (IV) na temat poezji Młodej Polski i poezji współczesnej — p. Elżbieta Jackiewicz;
2. Referat na temat „O nauczaniu nowszej literatury" — dr J. Z. Jakubowski;
3. Referat nt. „Czytelnictwo w świetle ostatnich badań" — red. Aniela Mikucka.

W konferencji wzięło udział 165 osób, m. i. przedstawiciele literatury współcz.

Podognisko w Łowiczu zorganizowało konferencję 27 maja br. Lekcję koleżeńską w kl. VII szkoły podstawowej na temat omówienia *Orki* Reymonta przeprowadziła kol. Bieda, następnie kol. H. Jastrzębska, kierowniczka Podogniska, wygłosiła referat nt. „Uwagi o nauce języka i teorii literatury w kl. III gimnazjum".

ODEZWA TOWARZYSTWA PRZYJACIÓŁ OSSOLINEUM

Na skutek przejść wojennych pewna ilość książek, stanowiących własność Biblioteki Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, znalazła się w rękach prywatnych osób. Dyrekcja Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Wrocławiu zwraca się do wszystkich obywateli, posiadających powyższe książki — z gorącym apelem o zwrot tychże pod adresem:

Biblioteka Ossolineum, Wrocław, ul. Szewska 37.

Dyrekcja Zakładu jest przeświadczona, że ogół obywateli, doceniając wagę polskiej książki na Ziemiach Odzyskanych, prośbie tej uczyni zadość i że wszystkie książki Ossolineum powrócą w krótkim czasie na właściwe miejsce.

ERRATA

W poprzednim numerze do artykułu dra Stefana Papeego wkradł się błąd, który odebrał sens zdaniu. Niniejszym prostujemy: na str. 24, wiersz 7 od góry zamiast „Już" ma być „Lud" (opiewa bohaterów itd.).

KSIĄŻKI I CZASOPISMA NADESŁANE

Praca szkolna — organ Wydziału Pedagogicznego ZNP poświęcony praktyce wychowania i nauczania. Rok XIX, 1946—47, nr nr 5—6, 9—10, 1947.

Stefan Papée, *„Krzyżacy" Henryka Sienkiewicza*, Charakterystyki Literackie, zeszyt 9, Księgarnia Wydawnicza „Lamus", Lublin, 1947.

Stefan Papée, *„Quo vadis?" Henryka Sienkiewicza*, Charakterystyki Literackie, zeszyt 10, Księgarnia Wydawn. „Lamus", Lublin 1947.

Stefan Papée, *Walka Sienkiewicza o Ziemie Zachodnie*, Instytut Zachodni, Poznań 1947.

Wiedza i życie, nr 3 marzec, nr 4 kwiecień, 1947, Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego, Warszawa.

Adam Asnyk, *Wybór poezji*, opracował Juliusz Kijas, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Wrocław, 1947.

Dr Franciszek Pajączkowski, *Ossolineum we Wrocławiu*, Nakładem Towarzystwa Przyjaciół Ossolineum, Wrocław, 1947.

Henryk Ułaszyn, *Przedmioty klasyczne w szkole*, Łódź, 1947.

Praca Szkolna, miesięcznik poświęcony praktyce wychowania i nauczania, r. XX, 1947, nry 1-2, „Nasza Księgarnia".

Drukarnia Państwowych Zakładów Wydawnictw Szkolnych w Łodzi
203/47 — D-018756